

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Metody dramatické výchovy a jejich využití ve výuce výchovy  
ke zdraví**

**Methods of dramatic education and their use in education of  
health education**

BcA. Kateřina Ženíšková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Mgr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N PG-VZ (7504T223, 7504T303)

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma práci *Metody dramatické výchovy a jejich využití ve výuce výchovy ke zdraví* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 15. dubna 2019

Děkuji PhDr. Mgr. Miroslavě Kovaříkové Ph.D. za její ochotu, vstřícnost, cenné rady a čas věnovaný odbornému vedení mé diplomové práce. Také děkuji všem lidem, kteří mi byli ochotni věnovat čas pro rozhovor. V neposlední řadě patří velké poděkování mé rodině, která mi byla během celého studia velkou oporou.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na metody dramatické výchovy a jejich využití ve výuce výchovy ke zdraví. V práci jsou vymezeny základní definice pedagogiky, osobnosti pedagoga, dramatické výchovy a výchovy ke zdraví. Obsáhlejší část se zabývá dramatickou výchovou, jejími cíli, metodami a technikami. Důraz je kladen na rozpracování konkrétních metod a technik dramatické výchovy. Záměrem práce bylo zjistit pohled učitelů dramatické výchovy na výhody a nevýhody aplikace jejích metod. Výzkumné šetření probíhalo formou strukturovaných rozhovorů. Lze konstatovat, že výzkumné předpoklady byly výzkumným šetřením potvrzeny. Mezi nejvíce používané metody dramatické výchovy patří metoda hra v roli a improvizace. Podle názorů učitelů jsou výhodami ve využití metod dramatické výchovy efektivita a obliba u žáků. Jako hlavní úskalí jsou zmíněny časové nároky na realizaci a časová náročnost přípravy. Součástí práce je projekt zaměřující se na metody dramatické výchovy a jejich využití ve výuce výchovy ke zdraví na 2. stupni základních škol. V projektu jsou zpracovány základní poznatky nutné pro tvorbu projektů a několik konkrétních doporučení pro užití metod dramatické výchovy ve vyučovacích hodinách. V rámci tohoto projektu je navrženo a vypracováno pět konkrétních námětů pro realizaci výuky hlavních celků učiva předmětu výchovy ke zdraví formou metod dramatické výchovy pro žáky staršího školního věku.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

dramatické metody, výchova ke zdraví, vzdělávání, zdraví, pedagogika

## **ABSTRACT**

The thesis focuses on drama education methods and their use in health education classes. The thesis defines the basic definitions of pedagogy, teacher's personality, drama education and health education. The more extensive part deals with drama education, its aims, methods and techniques. Emphasis is placed on elaboration of specific methods and techniques of drama education. The aim of this work was to find out the drama education teachers perspective on the advantages and disadvantages of the application of its methods. The research was conducted in the structured interview form. It can be stated that the research assumptions were confirmed by the research. The most used drama education methods include the playing in role method and improvisation. According to teachers, the benefits of using drama education methods are efficiency and popularity among pupils. The time requirements for implementation and the time required for preparation are the main drawbacks. Part of the thesis is a project focusing on drama education methods and their use in middle school health education class. The project deals with the basic knowledge necessary for project creation and several specific recommendations for the drama education methods used in lessons. Five specific topics are proposed and developed within this project for the implementation of the health education main units teaching in the dramatic education method form for pupils of older school age.

## **KEYWORDS**

dramatic methods, education to health, education, health, pedagogy

## Obsah

Úvod .....	8
1 Pedagogika .....	10
1.1 Metody vyučování .....	11
1.2 Organizační forma výuky .....	12
2 Pedagog .....	15
3 Dramatická výchova .....	17
3.1 Charakteristika dramatické výchovy .....	17
3.2 Cíle dramatické výchovy .....	19
3.3 Pedagog dramatické výchovy .....	21
3.4 Metody a techniky dramatické výchovy .....	22
3.4.1 Metoda hra v roli .....	23
3.4.2 Metoda improvizace .....	25
3.4.3 Metody pantomimicko-pohybové .....	26
3.4.4 Metody verbálně-zvukové .....	28
3.4.5 Metody graficko-písemné .....	30
3.4.6 Metody materiállově-věcné .....	32
4 Výchova ke zdraví .....	34
4.1 Ukotvení předmětu Výchova ke zdraví v RVP .....	35
4.2 Zdraví .....	36
5 Výzkumná část .....	39
5.1 Výzkumné předpoklady .....	39
5.2 Cíle a metodika .....	39
5.2.1 Výzkumné otázky .....	39
5.3 Metoda výzkumného šetření .....	40
5.3.1 Rozhovor 1 .....	41
5.3.2 Rozhovor 2 .....	43
5.3.3 Rozhovor 3 .....	45
5.3.4 Rozhovor 4 .....	46
5.3.5 Rozhovor 5 .....	48
5.4 Výsledky výzkumu .....	50
5.4.1 Shrnutí výsledků výzkumného šetření .....	53
5.5 Závěr výzkumu .....	54
6 Metody dramatické výchovy ve výuce výchovy ke zdraví na 2. stupni ZŠ .....	55

6.1 Příprava projektu .....	55
6.2 Konkrétní náměty .....	58
6.2.1 Rodina.....	58
6.2.2 Období života .....	60
6.2.4 Výživa a zdraví.....	63
6.2.5 Zdravé návyky .....	65
6.2.6 Stres .....	67
6.3 Zhodnocení projektu.....	70
7 Závěr.....	72
Seznam použitých informačních zdrojů .....	73

## Úvod

Dramatická výchova nabízí velmi široké spektrum didaktických metod, které mohou sloužit k zefektivnění výuky. Neprávem jsou tyto metody často opomíjeny. Domnívám se, že by si dramatická výchova zasloužila své čestné místo v českém školství. Bohužel se ve školním systému neukotvila tak jako hudební či výtvarná estetická výchova. V lepším případě některé školy nabízejí alespoň dramatické kroužky. Dalším odvětvím, kde se s dramatickou výchovou můžeme setkat, jsou literárně-dramatické obory na základních uměleckých školách. V obou případech se však jedná pouze o dobrovolné zájemce, kteří tyto lekce navštěvují. Ve většině případů se jedná o bezproblémové žáky, jež se zajímají o dramatické umění. Přitom právě v rámci dramatické výchovy lze uplatňovat prevenci sociálně-patologických jevů. Neboť prostřednictvím dramatické výchovy dochází mimo jiné k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji jedince. Ačkoli se ve školství nevyskytuje dramatická výchova jako samostatný povinný předmět, může každý pedagog využít pro výuku vlastního předmětu nepřeberné množství metod dramatické výchovy.

Důvodem zvoleného tématu diplomové práce je zaměření mého předchozího vzdělání a pedagogické zkušenosti. Jsem absolventkou Hudební a taneční fakulty Akademie múzického umění v Praze Katedry pantomimy (nyní Katedra nonverbálního divadla). Po bakalářském stupni studia jsem vyučovala jako pedagog literárně-dramatického oboru na Fakultní základní umělecké škole Hudební a taneční Akademie múzického umění v Praze. S žáky jsme se často zabývali tématem zdraví a zdravého životního stylu.

V první části své práce se věnuji teoretickému hledisku, a sice pedagogické práci, dramatické výchově, metodám dramatické výchovy a předmětu Výchova ke zdraví. V praktické části vycházím především z vlastních zkušeností a výzkumného šetření.

Cílem diplomové práce je utřídit základní teoretické poznatky o pedagogice, metodách výuky, osobnosti pedagoga a vymezit pojem dramatické výchovy, její cíle, metody a jejich možnost využití při výuce ostatních předmětů, konkrétně pak ve výuce



Výchovy ke zdraví. Cílem praktické části je zjistit prostřednictvím výzkumného šetření využívání, oblibu, výhody a nevýhody dramatických metod z pohledu pedagogů dramatických oborů. Následně budou vytvořeny výukové projekty pro předmět Výchova ke zdraví pro žáky staršího školního věku za využití konkrétních metod dramatické výchovy. Při přípravě výukových projektů budu vycházet z teoretických poznatků, výzkumného šetření a vlastních pedagogických zkušeností.

# 1 Pedagogika

V následující kapitole se pojednává o pedagogice z obecného pohledu.

Pedagogiku lze definovat jako vědu, k níž se vztahují ostatní předměty, a především s pedagogikou související kompetence vyučovat.

V obecném pojetí je pedagogika vědou o výchově a vzdělávání. Pokud se na pedagogiku podíváme detailněji, zjistíme, že v sobě zahrnuje opravdu široké spektrum zaměření. Předmětem pedagogiky je výchova, vzdělávání a problémy s těmito fenomény související (pojetí osobnosti, determinace rozvoje osobnosti, souvislosti společenských podmínek, které výrazně determinují výchovu a vzdělávání, řízení procesu učení, vymezení naučitelného a zděděného, propojování řízeného učení a učení sociálního a mnohé další). (Dvořáková, 2015, s. 49)

Vzdělávání je proces, kdy především prostřednictvím poznávání rozvíjíme osobnost, zejména její poznávací, racionální schopnosti. Jedná se o vytváření systému poznatků a metod poznávání, což je použitelné v praktických činnostech i v dalším poznávání (vzdělávání). Zároveň jde o vytváření postojů a názorů týkajících se poznané skutečnosti. Tento proces také vede k sebevzdělávání. Jedná se o uschopnění jedince poznávat sebe sama a okolní svět. (Dvořáková, 2015, s. 39)

*„Pedagogické dílo je zvláštní typ tvůrčího díla, jehož aktéři jsou rozděleni do dvou klíčových rolí – učitel a žáci. Pedagogické dílo vytváří podmínky pro záměrné i soustavné žákovské poznávání a učení v tom oboru a v těch verzích světa, které poskytují pedagogickému dílu jeho náplň – tj. které pro něj slouží jako zdroj učiva (učební látky).“* (Slavík, Wawrosz, 2011, s. 134)

Výrazným tématem pedagogiky je vzájemné působení výchovy, jedince a společnosti. O výchově můžeme hovořit jako o záměrném působení na jedince, kdy se vyvíjí snaha o změnu v jeho jednotlivých složkách osobnosti. Existují různé druhy výchovy. Může se jednat o proces, kdy vychovatel záměrně působí na jedince a vše si sám řídí. Další variantou je aktivita jedince, na kterého je působeno. A třetí variantu bychom mohli vymezit jako vzájemné působení vychovatele a vychovávaného jedince. (Zvírotsky, 2014a)

## 1.1 Metody vyučování

Metody vyučování patří k nejdůležitějším prostředkům vyučování. Existuje velké množství definic metod vyučování. Vybrala jsem pouze některé, se kterými se ztotožňuji.

*„Metoda vyučování představuje určitý způsob uspořádání vyučovací činnosti učitele a učební činnost žáků směřující k dosažení stanovených cílů.“* (Dvořáková, 2015, s. 99)

*„Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.“* (Valenta, 2008, s. 47)

Metody výuky lze rozdělit na metody informačně receptivní, metody problémové a metody výzkumné. Toto rozdělení souvisí se způsobem činnosti vedoucí k osvojení učiva podle psychologů, kteří vycházejí z rozlišení lidské činnosti do tří úrovní: reproduktivní, produktivní a kreativní. Během informačně receptivní metody je činnost učitele prováděna prostřednictvím prezentací ucelených poznatků a řešení úloh, které mají směřovat k vnímání a reprodukci. Zprostředkovatelem informací nemusí být nutně pedagog, ale je možné využít také knihu, film, počítač apod. Během uplatnění této metody se nevyžaduje po žákovi žádná jiná aktivita kromě pozorného poslouchání, pozorování a zapamatování si. Žáci poznávají pouze vnější stránku jevu bez hlubších souvislostí. Pokud pedagog předvádí nějaký demonstrační pokus v rámci informačně receptivní metody, vyvozuje sám všechny poznatky a po žákovi se pouze požaduje pozorování. Oproti tomu problémové metody směřují k produktivní činnosti při osvojování učiva žákem. Podstatou této metody je učitelova konstrukce problémových úloh vedoucích k osvojení určitého výukového cíle. Žák si osvojuje poznatky a zkušenosti prostřednictvím své vlastní tvůrčí činnosti. Poměr práce učitele i žáka je v těchto metodách rovnocenný. Výzkumné metody podněcují kreativní činnost během osvojování učiva. Podstatou těchto metod je učitelova konstrukce úloh, které žáci řeší zcela samostatně. Žáci pozorují, hledají informace, formulují problémy, vytváří

hypotézy, nacházejí způsoby řešení, ověřují správnost řešení a zařazují nové vědomosti do systému předchozích informací. Každý druh metod je charakterizován konkrétními typy výukových metod. Díky tomu vzniká konkrétní ucelený systém. V informačně receptivních metodách se využívá výklad, přednáška, prezentace, instruktáž, demonstrační výklad, řešení neproblémových úloh a rozhovor. Problémové metody zahrnují problémový výklad, demonstračně problémový výklad, řešení problémových úloh, sokratovský rozhovor, didaktické hry, řízenou diskuzi a participativní metody. Samostatnou experimentální činnost, teoretickou činnost a řešení badatelských úloh žáci provádějí v rámci výzkumných metod. Existuje velké množství variabilit pro každou z jmenovaných metod výuky. (Obst, 2017)

Někdy se také metody výuky dělí na tzv. tradiční výukové metody a aktivizační výukové metody. Do tradičních metod lze zařadit výklad, vyprávění, vysvětlování, písemné práce, práci s učebnicí a textem a další. Aktivizační metody jsou ty, které aktivují vzdělávací činnost a rozvíjí psychické procesy žáka (brainstorming, mentální mapování, didaktické hry a další).

## 1.2 Organizační forma výuky

*„Organizační forma výuky je vnějším organizačním rámcem vyučovacího procesu. Obrazně je možno ji nazvat architekturou a stavbou výuky. V rámci určité organizační formy je možné realizovat obsah výuky různými metodami výuky s použitím různých materiálních či dalších nemateriálních prostředků. Volba organizační formy výuky ovlivňuje nejen činnost učitele, ale i činnost žáků a výsledky výuky. Organizaci vyučovacího procesu pak lze chápat jako záměrné uspořádání jednotlivých prvků výuky (cílů, obsahu, metod výuky, materiálních prostředků, činnosti učitele, činnosti žáků) v prostoru a čase. Hlavní funkcí tohoto uspořádání je dosahovat výukových cílů.“* (Obst, 2017, s. 58)

Existuje více systémů pro dělení organizačních forem výuky. Jedním ze základních dělení je rozlišení na individuální formy výuky, hromadné formy výuky a smíšené formy výuky. Individuální forma vyučování je charakteristická pro základní umělecké školy, konzervatoře, doučování a domácí výuku. V rámci této formy dochází opravdu k individuální práci učitele s žákem. Formy hromadného vyučování v Evropě

založil J. A. Komenský. Tyto formy výuky jsou dnes běžné na celém světě. Jedná se o seskupení žáků do tříd podle jejich věku a znalostí. Často je tato forma výuky kritizována za pasivitu žáků. Všichni žáci se učí ve stejnou chvíli stejnou věc, přibližně stejně rychle. Nejsou příliš respektovány rozdíly ve schopnostech a potřebách jedinců. Hromadná forma výuky může probíhat ve třídě, v laboratoři, na školní zahradě apod. O smíšených formách výuky lze hovořit v případě kombinace hromadného a individuálního vyučování. V tomto případě se často hovoří o tzv. individualizované formě výuky, kdy se mají odstranit nevýhody hromadné výuky a klást větší důraz na rozdílné potřeby žáků. Do individualizovaných forem výuky lze zařadit skupinovou výuku, projektovou výuku, domácí práce žáků a programové vyučování. Skupinová výuka dovoluje rozvíjet spolupráci, komunikaci, schopnost poskytnout pomoc a nést odpovědnost za společnou práci. Pedagog musí vybrat vhodné učivo a formulovat učební úlohy pro jednotlivé skupiny žáků. V průběhu činnosti pedagog plní funkci organizátora, usměrňovatele a poradce. Skupiny žáků mohou být homogenní i heterogenní z hlediska výkonu, schopností, pohlaví apod. Z hlediska času a spolupráce mohou být skupiny trvalé nebo proměnlivé. Mezi zásadní klady skupinové práce patří například vyšší aktivita žáků, skupinové zapojení všech žáků, přebírání odpovědnosti samotnými žáky za učení i chyby, zvýšení sebevědomí a samostatnosti žáků, žáci si osvojují organizační schopnosti apod. Samozřejmě, tak jako každá forma výuky, i tato má svá úskalí. Jedná se především o vysokou hlučnost skupin, probrání menšího množství učiva, možnost zakódování vzniklých chyb, nerovnoměrnost zapojení žáků apod. Z pohledu pedagoga se jedná o velmi časově náročnou přípravu. Projektová výuka spočívá v řešení úkolu komplexního charakteru ve spolupráci s učitelem. Tento úkol neboli projekt by měl vycházet z praktických potřeb. Projekty mohou probíhat individuálně, skupinově či na školní úrovni. Často mají přesah a zahrnují různou kombinaci předmětů. Domácí práce žáků je samostatná práce žáků, která probíhá bez přítomnosti pedagoga. Je-li domácí práce správně zvolena, dochází k rozvoji samostatnosti, aktivity, systematičnosti, schopnosti autoregulace a pravidelnosti v práci žáků. Existuje několik doporučení, která souvisí se zadáváním domácích úkolů. Všechny úkoly by měly být nějakým způsobem hodnoceny, aby byla u žáků podněcována zodpovědnost a pořádnost. Domácí úkol by měl být zadán tak, aby byl žák schopen na základě pedagogova výkladu tento úkol vypracovat samostatně bez cizí pomoci. Programové vyučování může být významným prostředkem individualizace.

V současné době již existuje velké množství výukových programů, které mohou být využity ve vyučování. Existují i další organizační formy výuky, např. otevřené vyučování, které však nejsou v českém školství příliš využívány. (Obst, 2017)

Organizační forma výuky musí být zvolena v souvislosti s vytyčenými cíli výuky. Je vhodné kombinovat jednotlivé organizační formy i v rámci jedné vyučovací hodiny s ohledem na probíranou látku a aktuální stav žáků. Prostřednictvím správně zvolených organizačních forem výuky lze mimo jiné dosáhnout rozvoje klíčových kompetencí žáků. Je vhodné podněcovat u žáků aktivitu a spolupráci.

## 2 Pedagog

Následující kapitola pojednává o povolání pedagoga.

Označení „pedagog“ má více významů. Pokud bychom se zaměřili na původ slova pedagog, dostali bychom se do antického Řecka, kdy byl pedagogem označován otrok se speciálními dovednostmi, jenž doprovázel syna svého pána. Jestliže si význam slova vyložíme tak, že je to osoba, která se podílí na výchově a vzdělání, dalo by se hovořit i o rodičích, prarodičích a dalších. Zaměřím se tedy na konkrétnější označení, kdy považujeme za pedagoga odborníka v pedagogických vědách.

Být dobrým pedagogem není jednoduché. Nejedná se o klasické povolání, ale především poslání. Samozřejmostí je potřebná kvalifikace a odbornost. Co však považují za velmi podstatné, jsou vlastnosti a dovednosti pedagoga. Kvalitní pedagog má nelehký úkol být autoritativním a přátelským zároveň. Je potřeba, aby předal žákům potřebné znalosti, ale nezahltil je. Měl by být empatický a spravedlivý. Umění zaujmout je v této profesi klíčové. Dobrý pedagog by měl vše výše zmíněné zvládnout, a navíc si zachovat nadhled a mírný odstup od své práce, aby si uchoval své duševní zdraví.

Jistě, některé dovednosti se dají během praxe získat, ale rozhodně ne všechny. Důležitá je osobnost pedagoga, jeho charakter a vrozené dispozice. Jedná se o soubor vlastností, které vás nikdo nenaučí. Zkrátka je buď máte, nebo ne. Samozřejmě jsou k pedagogické práci potřebné teoretické znalosti. Navíc však příjemné vystupování, vhodná a příjemná mluva a umění improvizovat. Vždyť právě ve školství člověk pracuje s živými bytostmi – dětmi a v okamžiku se můžeme od původně plánovaného záměru dostat naprosto k něčemu jinému. Žáci si musí být jisti, že jejich učitel ví, co dělá a o čem mluví. Pedagog nesmí zapomínat na to, že děti jsou dokonalé zrcadlo a čím mladší, tím věrohodnější obraz se může v jejich chování a reakcích promítnout.

*„Pedagogickými pracovníky jsou v České republice podle platné legislativy zejména učitelé, vychovatelé, pedagogové volného času, asistenti pedagoga, trenéři, speciální pedagogové a psychologové. Zákon stanoví kvalifikační i jiné požadavky, které musí zájemci o tyto pozice splňovat. Kromě toho se setkáváme s řadou tzv. mimoškolních edukátorů, jejichž postavení a kvalifikační předpoklady zákon zatím neupravuje – patří mezi ně nejrozumnější lektori zájmového vzdělávání, animátoři,*

*koučové a další. Některá pedagogická povolání lze řadit mezi tzv. pomáhající profese.“*  
(Zvírotsky, 2014a, s. 41)



### 3 Dramatická výchova

Následující kapitola se zabývá charakteristikou, cíli a metodami dramatické výchovy.

S dramatickou výchovou jsem se setkala již na prvním stupni základní školy. Zde se jednalo o spolupráci školy s režisérkou dětských filmů. Důraz byl však kladen především na vznik divadelní inscenace, namísto osobnostního a sociálního rozvoje. Později jsem se intenzivněji seznámila s dramatickou výchovou v rámci tanečního vzdělání na základní umělecké škole, účastí na divadelních seminářích a samozřejmě v rámci umělecky zaměřeného studia na vysoké škole. Velmi dobrou průpravou mi byla má vlastní autorská tvorba a pedagogická praxe v literárně-dramatickém oboru. Je zajímavé pozorovat a srovnávat různé přístupy k dramatické výchově a jejich následné uchopení.

#### 3.1 Charakteristika dramatické výchovy

Dramatická výchova je estetickou výchovou, ve které se uplatňují principy divadelního umění. Jedná se o výchovu, v níž se jedinci učí prostřednictvím prožitku. Dochází k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. Někdy se dramatické výchově mylně přisuzuje jako cíl vznik divadelního představení. Takto by dramatická výchova neměla být chápána. Případný vznik divadelního představení by měl být nahlížen jako vedlejší produkt dramatické výchovy. Podstatou tohoto druhu estetické výchovy je prožitek a zkušenost aktérů. Práce na divadelní inscenaci je prostředkem výchovného působení na jedince. V současné době má dramatická výchova dvě hlavní směřování: dramatická výchova ve školství a divadelní práce s dětmi a mládeží. V prvním případě se jedná o samostatný předmět, který je možno zařadit mezi předměty vyučované na základních školách v rámci RVP či využití metod dramatické výchovy v rámci ostatních předmětů. Druhou variantou výuky dramatické výchovy jsou literárně-dramatické obory na základních uměleckých školách a výuka dramatické výchovy v rámci zájmových volnočasových zařízení. Domnívám se, že by si dramatická výchova zasloužila pevné ukotvení v českém školství. *„Individualita je spojena s originalitou a s hluboce osobními aspiracemi a dramatická výchova originalitu povzbuzuje a pomáhá k naplnění*

*osobních aspirací. To je důležité pro rozvoj osobnosti,... ještě dlouho poté, co mladý člověk odejde ze školy, závisí jistá část lidského štěstí a úspěchu na rozvoji jeho jedinečnosti a ten zase závisí na osobních aspiracích.“* (Way, 2014, s. 11)

V rámci dramatické výchovy se rozvíjí lidské jednání, mezilidské vztahy a spolupráce. K výchově a vzdělání dochází prostřednictvím prožitku. Výhodiskem je přirozená dětská hra. Člověk je od přírody hravý. Hra je vnímána jako lidská přirozenost a jejím prostřednictvím si jedinec osvojuje zvyky, názory a návyky.

Existuje poměrně velké množství definic dramatické výchovy. Vybrala jsem takové, se kterými se nejvíce ztotožňuji:

*„Dramatická (resp. divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společenským možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).“* (Valenta, 2008, s. 40)

Pokud bychom z definice Valenty odstranili slova týkající se divadla a umění, mohli bychom tuto definici zobecnit na systém osobnostně sociálního rozvoje. Důležitým faktem je poznatek, že je dramatická výchova estetickou výchovou, neboť tak se o ní hovoří i v české pedagogické dokumentaci (Rámcový vzdělávací program), a to především v programu pro základní vzdělávání.

*„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“* (Machková, 1998, s. 32)

## 3.2 Cíle dramatické výchovy

Obecně je možno říci, že cílem každé výchovy je osobnostní a sociální rozvoj vychovávaného. Obdobně tomu tedy je i v případě dramatické výchovy. Vzhledem k již specifikovanému typu výchovy lze tyto cíle blíže konkretizovat. V první řadě je nutné si připomenout rozdíl mezi hodnotami a cíli. Právě v dramatické výchově se cíle a hodnoty často prolínají a rozdíl mezi nimi se stírá. Hodnoty lze chápat jako určitý směr, kterým chce dramatická výchova obohatit účastníky a širokou společnost prostřednictvím svých metod a principů. Cíli jsou konkrétní hodnoty dramatické výchovy, které si určí každá instituce či pedagog.

Eva Machková uvádí 5 rovin, v nichž je možno definovat cíle a hodnoty dramatické výchovy. První skupinou hodnot a cílů je **sociální rozvoj**. Prostřednictvím dramatické výchovy se lze trénovat v sociálním porozumění a spolupráci. V běžném životě často vnímáme ostatní jedince pouze ze svého stanoviska. Dramatická výchova nám mimo jiné nabízí vstup do role, a tím možnost zakusit jiný úhel pohledu. Vzhledem k charakteru dramatické výchovy jako skupinové činnosti se dále rozvíjí spolupráce, sdílení společné aktivity a prožívání. Druhou skupinou hodnot je **rozvíjení komunikativních dovedností**. Jedná se o rozvoj komunikativních dovedností jako celku – verbální i nonverbální složky. Jedinec prostřednictvím dramatické výchovy získá schopnosti vyjádřit své myšlenky, postoje a pocity. Zároveň bude umět pochopit sdělení ostatních. Jedná se o schopnost umět naslouchat. K dovednostem týkajícím se komunikativních dovedností patří práce s dechem a hlasem, plynulost řeči, bohatá slovní zásoba, artikulace a schopnost formulace. V rámci nonverbální komunikace jde o mimiku, gestiku, proxemiku a posturiku. Cílem dramatické výchovy je v tomto směru vybavit jedince vlastnostmi, které mu dopomohou sdílet své názory i názory ostatních v osobním i profesním životě. Další důležitou hodnotou je rozvíjení **obrazotvornosti a tvořivosti**. Jedná se o základní dovednosti vedoucí k empatii a toleranci, jež jsou tak důležitými vlastnostmi pro utváření hodnotných mezilidských vztahů. K tomuto dochází především rozvojem fantazie a představivosti. Tyto dovednosti jedinec využije jak v umělecké sféře, tak i v běžném každodenním životě. Ovládnutí těchto klíčových hodnot se vyznačuje schopností přijmout neznámé, opustit svou komfortní zónu a fixované, dříve vžitě postoje a mechanismy chování. Prostředkem je již zmíněná hra

v roli. Již děti jsou schopné si hrát „jako“. Bohužel dospělí jedinci tuto přirozenou schopnost často opouští, ačkoli je v mezilidských vztazích velmi důležitá. Nedílnou součástí dramatické výchovy je uplatnění a rozvoj **schopnosti kritického myšlení**. Díky nastolené hře, charakterům, situaci či okolnostem se jedinec dostává k řešení nějakého problému. Je nucen klást si otázky, zabývat se problémem a hledat jeho optimální řešení. Tomuto napomáhá v první řadě situace hry, kde nehrozí žádné sankce a nenapravitelné důsledky. Jedinec si svobodně a nezávisle smí vyzkoušet různé varianty uchopení a následného řešení problému. **Emocionální rozvoj** je další důležitou hodnotou výchovné dramatiky. V tomto případě lze hovořit o pochopení legitimitosti citů. Na rozdíl od reálného života dochází prostřednictvím učitele ke kontrole reakcí a projevů a jejich kritickému zkoumání a hledání dalších variant postojů a řešení. Je důležité, aby si jedinec uvědomil, že i negativní emoce jsou součástí života, ale je nutno se je naučit korigovat a vyjadřovat s ohledem na ostatní lidi. Dramatická výchova umožňuje získat **pozitivní sebepojetí**, vede k **sebepoznání a sebekontrolě**. Jedinci posilují své zdravé sebevědomí. Každý účastník dostává šanci se vyjádřit a uvědomit si své pozitivní i negativní vlastnosti. Důležitým prvkem je respekt, ohleduplnost a pochopení. Závěrečnou významnou skupinou cílů a hodnot je **estetický rozvoj, umění a kultura**. Jedinci získávají prostřednictvím dramatické výchovy zkušenost s nejdůležitějšími elementy dramatu. Tímto je dramatická situace, dramatický děj, dramatický dialog, dramatická výstavba, jednání a hra v roli, konflikt a improvizace. Jestliže je součástí práce také veřejné vystoupení, dochází k seznámení s hereckou složkou (především s uměním charakterizovat postavu včetně jejího vývoje), s režii, scénografií, scénickou hudbou, osvětlením, líčením, kostýmy a dalšími složkami nezbytnými pro tvorbu divadelní inscenace. Výsledkem tohoto seznámení by měl být především vnímavý a chápavý divák. V jedincích je také podněcován zájem o slovesnou tvorbu. Jedinci mohou prostřednictvím hraní, tedy osobní situace, proniknout do obsahu a formy dramatického nebo literárního díla. (Machková, 1998)

*„Konkretizace cílů, a proto i obsahu („učiva“) a prostředků pro určitou instituci, období (rok, měsíc) i konkrétní hodinu a její části jsou bezprostředně závislé na skupině (třídě žáků), na její konkrétní skladbě (včetně vybočujících jedinců, nejen na pomyslném poměru nebo obecné charakteristice věku či stupně apod.). proto osnovy tohoto předmětu mohou být vždy jen rámcové a mají mít spíše charakter pojetí, koncepce předmětu než předem stanoveného, obecně platného a pevně dodržovaného*

*výčtu učebních témat. Konkrétní, ale přitom variabilní plán lze stanovit pro jednotlivou hodinu nebo blok hodin (projekt).“ (Machková, 1998, s. 56)*

### 3.3 Pedagog dramatické výchovy

Obecně lze říci, že pedagog dramatické výchovy musí splňovat veškeré nároky, které jsou požadovány od každého pedagoga: kvalifikace, morální způsobilost, zodpovědnost, komunikativní dovednosti, smysl pro fair-play, sociální dovednosti, všeobecný kulturní a politický rozhled, ovládání efektivních metod a forem výuky apod. Navíc musí být pedagog dramatické výchovy velmi empatický, tvořivý, hravý, kreativní, schopný pozitivní motivace a musí disponovat velkou ochotou naslouchat. Samozřejmostí je profesionalita a ovládání uměleckých dovedností dramatické výchovy. Schopnost improvizace je také jednou z klíčových dovedností každého pedagoga, a učitele dramatické výchovy obzvlášť. Každá hodina dramatické výchovy se může v závislosti na složení žáků a jejich současném rozpoložení odvíjet naprosto odlišně od původně plánované struktury. V tento moment je nezbytná pohotovost pedagoga, který hodinu přizpůsobí potřebám žáků a současně cílům výuky.

*„Přístup učitele k žákům, metodám, technikám a k látce a způsob realizace různých metod nebo technik, jeho chování v učební situaci, jeho strategie je prostředkem uvedení cílů a hodnot dramatické výchovy v život. Metodám a technikám dává učitel teprve způsobem vedení práce jejich plnou platnost a účinnost. Výchovné klima a atmosféru vytváří učitel svým chováním vůči jednotlivým hráčům i celé skupině, respektováním skutečných potřeb a zájmů jejich členů. To znamená, že neustále zjišťuje a registruje projevy dětí a reaguje na ně vytyčováním nových úkolů a plánů i revizí původních. Styl vedení, přístup učitele dramatické výchovy je velmi náročný především na schopnost sladit v každém momentě spontaneitu projevu a aktivit hráčů s cíleným vedením práce. Postoje a aktivity učitele, jimiž ovlivňují jak charakter, tak účinnost dramaticko-výchovné práce, se promítají ve fázi přípravy, v jednání přímo v průběhu lekce a v jejím hodnocení.“ (Machková, 1998, s. 79)*

Z vlastní zkušenosti vím, že žáci často hledají u pedagoga dramatické výchovy pochopení a radu. Vzhledem k zájmové aktivitě a vhodnému prostředí jsou žáci často ochotní otevřeně hovořit o svých strastech i radostech z rodinného i školního prostředí.

Je tedy potřeba zachovávat profesionalitu a diskrétnost. Pedagog se musí vyhýbat nerozmyšleným tvrzením a radám. Je nutné si uvědomit, že pedagog se nerovná psycholog, ale zároveň by měl s žákem hovořit o jeho problémech a snažit se mu pomoci, byť jen někdy tím, že ho vyslechne. Je důležité, aby žáci cítili ze strany pedagoga zájem o jejich osobu. Ve své pedagogické činnosti v rámci výuky dramatické výchovy jsem se zaměřovala na rozvoj osobnosti žáků a zdokonalování jejich dovedností.

### 3.4 Metody a techniky dramatické výchovy

Jak již bylo řečeno v kapitole pojednávající o metodách vyučování v pedagogice, definic metod vyučování je opravdu mnoho. Nejinak je tomu i v případě definic metod dramatické výchovy. Dramatická výchova nabízí velké spektrum účinných metod a technik. Tyto techniky lze využít i mimo dramatickou výchovu pro osobnostně sociální rozvoj jedince. **Metodu dramatické výchovy** lze definovat jako konkrétní postup, styl práce nebo princip činnosti, jenž je společný pro skupinu dílčích postupů.

Specifikum obecné metody dramatické výchovy tkví ve využití:

a) jádra principu divadelnosti – tzn. ve využití lidské schopnosti tvořit či hrát svým jednáním fikci. Může se jednat o fiktivní objekt, situaci, jednání apod. Důležitým prvkem této varianty metody je participace pozorujících objektů. Zjednodušeně bychom mohli říci, že v případě této metody dramatické výchovy vzniká divadelní inscenace či etuda, která je určena pro diváky (spolužáky).

b) jádra principu dramatičnosti – tzn. zaměření obsahu této hry na/ve fikci na určité problémy, potíže, rozpory, tenze, konflikty a jejich řešení. Stěžejním v tomto případě není vzniklá hra, která by měla být pozorována diváky, nýbrž je podstatou prožitek a zkušenost aktérů.

**Technika** je konkrétní typ metody, která vyžaduje aktivitu učícího se jedince. Technikou také rozumíme dovednost, jež podmiňuje provádění konkrétní činnosti. (Valenta, 2008)

Dalším pojmem označujícím typ metody je cvičení, popřípadě trénink. **Cvičení** je postup, který má dopomoci k naučení a zmechanizování konkrétní dovednosti, jež

může být následně aplikována. Je důležité si blíže definovat pojem cvičení v dramatické výchově, neboť se tohoto označení při praktické výuce hojně využívá.

*„V dramatické výchově spadají cvičení převážně do oblasti tzv. průprav. Jde o tvorbu dovedností podmiňující hraní, dovedností podmiňující „kumšt“ pro hraní. Proto hovoříme o hlasových cvičeních, pohybových cvičeních, smyslových cvičeních nebo aplikačních cvičeních, která mohou mít složitější podobu (např. lze cvičit aplikaci postupu řešení problémů.) Rovněž hovoříme o hereckých cvičeních (de facto cvičení v tvoření, která se oddalují od zjevné mechaničnosti a algoritmičnosti, ale přesto „trénují“ uvolnění na scéně, zvládnání prostoru, „partneření“ atd.). Jen zdánlivě paradoxně se můžeme setkat s užitím sousloví „improvizační cvičení“ (i v rámci tvorby se tu de facto skutečně trénují dovednosti potřebné jako základ pro improvizační tvorbu – postřeh, seberegulace, koncentrace atd.)“ (Valenta, 2008, s. 49)*

### 3.4.1 Metoda hra v roli

Hra v roli neboli také úplná hra je jedním ze základních a metodických principů pro dramatickou výchovu. Jedná se o stěžejní metodu dramatické výchovy. *„Role je z pedagogického hlediska učební úkol vyžadující od hráče, aby svým chováním a jednáním (pohybem a řečí) vytvořil obraz určitého člověka nebo jevu, obecně řekněme fiktivní postavu, který/á je téměř vždy v určité situaci. Hraní postavy, jejího jednání a skrze něj vyjevování situací a témat hry jsou obsahem role jako učebního úkolu. Ideálně tato herní akce vychází z psychosomatických zdrojů – tělových impulzů, navozených pocitů, představ i myšlenek, evokované a kreativně obohacené zkušenosti s jednáním.“* (Valenta, 2008, s. 53)

Již v raném dětství můžeme pozorovat elementární hru v roli u dětí, aniž by k tomuto byly nabádány. V tomto případě se jedná o neuvědomělé *hraní si*. Velkou měrou se zde uplatňuje nápodoba a fantazie. Nicméně, jistě si každý vybaví alespoň jednu vzpomínku na jistou obdobu hraní v roli ze svého dětství. Důvodem tohoto zapamatování je právě prožitá zkušenost v roli.

*„Hraní rolí je výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou*

*dramatické) s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců) zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.), včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.“ (Valenta, 2008, s. 53)*

V rámci metod dramatické výchovy můžeme rozlišit několik typů rolí, popřípadě situací. Valenta ve své knize *Metody a techniky dramatické výchovy* rozlišuje několik základních typů rovin:

**Simulace** je typ rolového hraní, který vyžaduje, aby hráč jednal sám za sebe ve fiktivní situaci. V takovém případě hráč hrající sebe sama v jisté životní či sociální roli upevňuje svá rozhodnutí a přesvědčení nebo si utváří rozhodnutí nová. Právě z tohoto důvodu se v simulační hře střetává výchova dramatická se sociálně-psychologickým výcvikem, globální, osobnostní a sociální výchovou. V rámci simulace lze rozlišit navíc několik variant hry:

- Jedinec vystupuje se svým názorem, rozhodnutím v určité fiktivní situaci.
- Jedinec dává najevo, že je v něčem nejlepší a odborník.
- Jedinec vystupuje v některé pravděpodobné životní/sociální situaci.
- Jedinec vystupuje v možné životní/sociální roli.
- Jedinec vystupuje v nějaké nejspíš nemožné životní situaci.
- Jedinec vystupuje s odlišným „já“. Reaguje mírně odlišně od svého typického chování.

**Alterace** je tzv. rolové hraní. Hráč na sebe bere jinou roli. Často se jedná o sociální roli, biologické atributy nebo existenční roli. V rámci každé role jde o určité chování nebo jednání. Většinou se jedná o hru, ve které vystupuje více postav a jednání bývá vedeno vůči někomu. Proto je u rolového hraní důležitý vztah a postoj. Na rozdíl od simulace zde postava nevystupuje se svými názory a postoji, ale přejímá postoje a vlastnosti hrané postavy. Uvnitř alterace lze rozlišit motivaci rolí, kdy je definičním prvkem navození vnitřní představy, která slouží jako motivace k nějaké další činnosti. Naproti tomu stojí prosté zobrazení emoce či jevu, které má dokreslit nějakou situaci. Alterace také umožňuje zobrazení statusu neboli sociální role, jenž má určité



charakteristiky a s tím související projevy chování. Neméně zajímavou variantou je přesně daná role, která se vztahuje k určitému problému, a tím se zobrazuje postoj.

Další jakousi nadstavbou alterace je charakterizace. Jedná se o hlubší proniknutí do vnitřních motivací a postojů postavy. Hráč hledá psychické charakteristiky postavy a snaží se o vytvoření jejího vnitřního života. Jednou z pomůcek při charakterizaci postavy může být například sestavení životopisu postavy či vypsání jednotlivých situací „co kdyby...“. (Valenta, 2008)

„*Hraní rolí je tedy základní metodický princip dramatické výchovy.*“ (Valenta, 2008, s. 59)

### 3.4.2 Metoda improvizace

Improvizace patří mezi základní metody dramatické výchovy. Jedná se o hraní bez předem připraveného scénáře. Hra vzniká na místě, přímo v procesu. „*Improvizace poskytuje autentický prožitek ve fiktivní situaci, hráč se v ní setkává a vypořádává se skutečně vzniklou obtíží. Nabízí jak známé, tak dosud neprožité situace, umožňuje poznávat život v celé jeho šíři a poskytuje příležitost vyzkoušet si situace v nezávazné, ale kontrolované podobě.*“ (Machková, 1998, s. 72)

Existuje několik základních variant přístupu k improvizované hře. Tyto přístupy určují, co je v improvizaci dáno a od čeho se improvizovaná hra odvíjí. Jako základní variantu je možné zmínit typ improvizace, kdy máme určeny konkrétní postavy neboli role, jež ve hře vystupují. Další variantou je možnost zadání konkrétního prostředí, od kterého se budou odvíjet postavy a následně také děj hry. Je možné také určit konkrétní situaci, v níž se ocitnou libovolné postavy. Varianta situace velmi úzce souvisí s určením konkrétního tématu či problému, jež mají hráči řešit. Není určeno, zda budou k problému přistupovat ze svého pohledu, nebo budou představovat jinou postavu. Neméně zajímavé je také využití varianty námětu improvizované hry skrývající se v určení konkrétních kostýmů či předmětů. Improvizaci lze rozdělit do několika druhů dle množství hráčů a uchopení děje. V hromadné improvizaci vstupuje každý hráč do příběhu se svojí rolí a dochází k navazování komunikace mezi hráči. Improvizace individuální, popřípadě v malých skupinkách s jednoduchou zápletkou se nazývá etuda. Složitější improvizovanou hrou je takzvaná fabulovaná improvizace, kde se odehrává

příběh se začátkem, prostředkem a koncem. Existuje více variant fabulované improvizace. Tyto varianty se dělí podle toho, zda tvoří celá skupina společně, paralelně pracují menší skupinky nebo se samostatně pracující skupiny spojí v jeden výsledný celek. (Machková, 1998)

Jak již vyplývá z výše uvedených druhů improvizací, může se jednat o hromadnou, párovou nebo sólovou formu improvizace.

Metoda improvizace je klíčovou metodou sloužící k osobnostně-sociálnímu rozvoji. Ačkoli cvičení v improvizaci zní poněkud paradoxně, dovednosti získané při nácviku této techniky využijeme v každodenním životě. Některé profese vyžadují obzvlášť velkou míru schopnosti improvizovat. Samozřejmě se nejedná už o hereckou improvizaci, ale zajisté si člověk při nácviku herecké improvizace osvojí jisté dovednosti, které následně využije v běžných situacích. Mezi tyto dovednosti patří umění komunikace, rozvoj empatie, soustředěnosti, pohotové reakce a další. Mezi profese, kde je naprosto nezbytné ovládat improvizaci, patří samozřejmě pedagogická profese. O nutnosti ovládat improvizaci při výuce jsem se již zmínila v kapitolách pojednávajících o pedagogické profesi.

### 3.4.3 Metody pantomimicko-pohybové

*„Pohyb a pantomima jsou neverbální způsoby komunikace. Pantomima je pohybový projev, při němž člověk s použitím celé psychosomatiky s výjimkou řeči vstupuje do role – stává se někým nebo něčím jiným, než je sám. Je to dramatická hra beze slov, bez dialogu. Pantomima užívaná v dramatické výchově jako metoda se liší od umělecké pantomimy jakožto druhu divadelního umění podstatně menší měrou stylizace.“* (Machková, 1998, s. 93) Pohyb je důležitým komunikačním prostředkem. Mnoho informací při komunikaci sdělujeme nonverbálně, tedy prostřednictvím mimiky, gest, postoje apod. Pokud bychom se detailněji zaměřili na historii divadla, zjistili bychom, že pantomima zde má velmi dlouhou historii a důležité místo. Podobně tomu je i ve vývoji jedince v životě. Malé děti mají tendence se vyjadřovat pomocí gest a posunků dříve, než si osvojí řečové dovednosti.

Pantomimicko-pohybové metody nabízí díky absenci slovního projevu velký prostor i všem, kteří mají problémy se slovním vyjadřováním. Velmi důležitým prvkem

při těchto metodách je představivost, jež předchází pohybovému vyjádření. Díky pohybu a pantomimě se u jedinců rozvíjí schopnost vyjadřovat se úsporně a přesně. Pantomima rozvíjí rytmus, pohybové a prostorové vnímání. Vedle schopnosti pohybu se u jedinců rozvíjí také schopnost tzv. nepohybu, tedy schopnost se zastavit, ale přesto zůstat aktivní a duchem přítomen.

*„Je – stejně jako u plné hry – nezbytné dodat, že hlavní komplementární metodou pantomimicko-pohybových postupů je cílené (!) „pozorování“ (v případě, že jsou aktivity pozorovány právě nehrajícími žáky) a interpretace. Pozorování má významný učební potenciál. Je též důležitým zdrojem pro učení v rámci reflexí proběhnuvších her!“ (Valenta, 2008, s. 127)*

Pantomimické a statické ztvárnění čehokoliv má několik základních způsobů: je možno hrát svým tělem samostatný objekt; ztvárnit jev či věc pohybem; zahrát původ nebo vznik nějakého jevu; zahrát reakci na konkrétní jev nebo zahrát používání jevu či věci. (Valenta, 2008)

Existuje několik základních variant pantomimicko-pohybových metod. Jednou z variant je simultánní pohyb a pantomima, kdy všichni hráči hrají současně se stejným námětem, ale každý pracuje se svou vlastní představou. Hráči spolu nekomunikují a záměrně se neprohlíží. Jedná se o jednoduchou, většinou nedramatickou činnost či profesi. Pantomima v roli neboli charakterizace je již složitější pojetí. Jedná se především o témata z většího celku nebo odvozeniny z tématu. Lze rozlišit několik organizačních forem pantomimy v roli. O simultánním hraní stejné postavy se hovoří, jestliže všichni hráči hrají tutéž postavu nebo postupně všechny postavy v ději. Pokud si každý účastník zvolí libovolnou postavu, která se může vyskytnout v daném prostředí, jedná se o hromadnou pantomimu. Je možné také vytvářet krátké jednoduché etudy odvozené z příběhů, jež slouží k charakterizaci postav v rámci souhry malých skupinek či dvojic. Další ze základních variant pantomimicko-pohybových metod je tzv. narativní pantomima, kdy dochází k souběžnému hraní žáků s předčítaným inspirativním příběhem. Neméně zajímavý je pantomimicky sehraný příběh, kdy hráči zkrátka sehrají souvislý příběh. Mezi speciální druhy pantomim lze zařadit pantomimu ovlivněnou rychlostí, tedy zpomalenou či naopak zrychlenou pantomimu, a tzv. prozkoumávání nebo vytváření prostředí. (Machková, 1998)

Valenta navíc uvádí několik dalších konkrétních variant pantomimicko-pohybových metod. O částečné pantomimě hovoří v případě, kdy hraje aktivně pouze část těla herce a ostatní část je ve štronzu. Pokud se příběh sděluje dotykem, jedná se o dotykovou hru/pantomimu. Zajímavá stylizace pantomimy je tzv. mechanická pantomima. V takovém případě herec narušuje pohybové sekvence klidem, což navozuje dojem robota. Jestliže dojde k propojení pohybu a zvuku, jedná se o ozvučenou pantomimu. S tím také souvisí pantomimický (převrácený) dabing, kdy jeden z herců propůjčí hlas druhému herci nebo jeho akci. Parafráze pohybem se využívá, pokud dva hráči vysvětlují pohybem totéž či dochází k vyjádření nepohybového podnětu. Pantomimizace osob prostřednictvím komplexní aktivity těla se nazývá plná pantomima. Do pantomimicko-pohybových variant lze také zařadit všechny pohybové hry v rámci pohybových cvičení a pohybové rituály, při kterých dochází k opakujícímu se stylizovanému hraní. Vyjadřování postojů prostřednictvím přiblížení a oddálení se nazývají proxemické škály postojů. V rámci předávané pantomimy si hráči mezi sebou řetězově předávají hru. Oproti tomu tzv. přetahování je antagonistickou akcí mezi jednotlivými hráči či skupinami. Rozdělení herního celku na menší úseky se nazývá sekvenční pantomima. Obdobou ozvučené pantomimy je taneční drama. V tomto případě se jedná o taneční pohyb inspirovaný či provázený hudbou. Jestliže se herec rozhodne změnit styl pohybu během pantomimické kreace, lze tento druh označit za transformovaný pohyb. Zajímavým druhem a neméně používanou pantomimicko-pohybovou metodou je také zrcadlení, živá loutka a živé nehybné obrazy. Při zrcadlení se hráči snaží o nejpřesnější napodobení pohybu jiného hráče. V rámci tzv. živé loutky se hráč snaží celým svým tělem nebo částí napodobit loutku a při hraní živých nehybných obrazů se hráči zobrazují ve štronzu. Existuje opravdu velké množství druhů pantomimicko-pohybových metod, které lze různě obměňovat. (Valenta, 2008)

Mezi hlavní cíle pantomimicko-pohybových metod dramatické výchovy patří rozvoj pohybových dovedností, empatie, prostorového vnímání, nonverbální komunikace a sebevědomí.

#### 3.4.4 Metody verbálně-zvukové

*„Řeč je nástrojem dorozumívání a myšlení.“ (Halada, 1961, s. 17)*

Podstatou verbálně-zvukových metod dramatické výchovy jsou slova a zvuky. Na rozdíl od pantomimicko-pohybové metody, kde dochází k absenci slovního projevu, v metodě verbálně-zvukové nedochází k absenci pohybů a neverbální komunikace. To zkrátka není proveditelné. Jestliže užíváme řeč, vždy ji doprovázíme mimikou, gesty či dalšími tělesnými a pohybovými projevy.

Je důležité si v úvodu této metody ujasnit pojmy slovo a zvuk. Slovo je specificky organizovaná skupina hlásek a samohlásek s jedním nebo více významy. Zvuk je vše, co není vylučováno lidskými ústy. V této metodě se kromě slov, řeči a zvuků užívá také zpěvu.

Existuje několik variant verbálně-zvukových metod. Tyto metody jsou nazývány především podle toho, s jakým prostředkem vyjádření se pracuje. Podstatou varianty nazývajících se akce-narace je prolínání nonverbální hry hráče a promluvy v 1. či 3. osobě o svém jednání. V případě, kdy žáci utvoří hlavní postavě špalír a sdělují jí své myšlenky či vytváří dialog s hlavní postavou, hovoří se o tzv. aleji. Neméně zajímavé je alter ego neboli hra dvou postav, které hrají tutéž roli. Jeden hráč hraje vnější chování a jednání určité postavy a druhý hráč hraje její vnitřní život. Hráči mohou hrát současně, střídát se či vést dialog. Brainstorming je metodou, která umožňuje hledání řešení situace v průběhu dramatu. Čtení je metoda, kdy hráč opravdu v rámci hry čte nebo čtení hraje. Čtení může být jednou ze složek divadelní inscenace nebo může sloužit k vyřešení situace (např. čtení klíčového dopisu). Recitace je estetizovaný projev poezie a prózy. Pokud jeden z hráčů propůjčí hlas jinému hráči, nazývá se toto dabingem. Je také možné, aby jeden hráč hrál více postav, vnitřní a vnější život postavy nebo dva hráči hráli tutéž postavu, popřípadě šlo o dialog, kdy slyšíme pouze jednu část (např. telefonování). Tato varianta verbálně-zvukové metody se nazývá dialogický monolog. Diskuze je dialog dvou a více postav, který vede k hledání řešení dramatické situace. Poradou je nazvána metoda, kdy více jedinců systematicky řeší stejný problém. Dialog dvou protichůdných názorů postav se nazývá disputace. S tímto souvisí hádka neboli modelace verbálního konfliktu a nedorozumění. Ve hře je také možno využít tzv. dotazování, které je založeno na kladení otázek a následných odpovědích. Konverzací je rozuměno klasické dialogické rozprávění či sdělování. Oproti tomu monolog je souvislý mluvený projev, který pronáší jeden hráč. Rozhovor je vzájemná komunikace jedné či více postav. Pokud si více vypravěčů vypráví stejný příběh s postupným předáváním řeči, jedná se o tzv. předávanou řeč. Chór je chápán jako

sborová společná řeč. Další varianty metod se také vztahují k zaslechnutí či ozvučení. Podstatou extralingvistické hry je vytváření zvuků. Metoda, kdy dochází k absenci neverbální komunikace, tedy kdy mluvící osoby nelze vidět, je nazývána neviditelné hlasy. S tímto se může pojít tzv. zaslechnutá řeč, kdy určitá postava zaslechne něco, co by slyšet neměla. Jestliže herec propůjčí hlas loutce či věci, jedná se o mluvící předměty. Dodatečné dabování či ozvučení konkrétní akce se nazývá postsynchron. Imaginativní hra se odehrává v případě inspirace věcí či kostýmem. Quasipanel je napodobení skutečné konference odborníků. Je možné také pracovat s titulkováním nebo s úmyslným přerušením mluveného projevu – tichem. V případě vytváření umělého jazyka se hovoří o tzv. zástupné řeči. Zpěv a hudební exprese zahrnuje veškerý zpěv a jiné hudební výrazy. Je možné také pracovat s verbálními a zvukovými rituály. V tomto případě se jedná o typické zvuky nebo slova/soubor slov charakteristické pro konkrétní skupinu lidí a kultur. Samozřejmě je nutno zahrnout do variant verbálně-zvukových metod všechna hlasová cvičení sloužící pro zdokonalení mluveného projevu. (Valenta, 2008)

Verbálně zvukové metody jsou velmi důležité jak v dramatické výchově, tak i k rozvoji jedince. Komunikace patří mezi základní klíčové kompetence a je zásadní pro hodnotný sociální život jedince.

### 3.4.5 Metody graficko-písemné

Metody graficko-písemné je možno zařadit mezi doplňkové metody dramatické výchovy. I přesto, že se nejedná o hlavní metody dramatické výchovy, jsou tyto metody velmi důležitými pro obohacení a rozvoj dramatické výchovy. Tyto metody se často využívají při získávání důvěry, naladění skupiny nebo pro intenzivnější pochopení a proniknutí k jádru tématu či inscenace.

Jádrem graficko-písemných metod je vytvoření písemného či kresleného/malovaného artefaktu. Ten může být vyvářen buď v roli, či mimo roli. Obecně můžeme hráče podle participace na artefaktu rozdělit na tvůrce, polotvůrce nebo příjemce/uživatele. Metody a techniky se označují podle názvu konkrétního artefaktu, s kterým je pracováno. To také souvisí s předpokladem, že má jedinec základní zkušenosti ze svého života s rozdílnými artefakty (např. dopis). V rámci graficko-

písemných metod dochází k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáka v různých oblastech – např. užívání dalších kódů vyjadřování; trénink motorických dovedností; rozvoj fantazie a představivosti; rozvoj v oblasti vnímání lidí; zaujímání postojů; rozvoj dovedností a spolupráce; rozvoj uměleckého tvoření a vnímání aj. V rámci dramatu a dramatizace se tyto techniky využívají při startování dramatu, získávání informací, budování důvěry a atmosféry, zpomalení hry apod.

Existuje velké množství druhů graficko-písemných metod, které se, jak již bylo zmíněno, jmenují podle konkrétního artefaktu, s nímž je pracováno. Jedná se například o beletrii, tedy psaní básní a jiných druhů uměleckých textů. Deníky zastupují intrapersonální komunikaci, oproti tomu dopisy se věnují interpersonální komunikaci. Dokumenty obsahují materiály, jež přináší důležité informace o nějakém jevu, zemi apod. Pro zjišťování údajů či znalostí poslouží dotazníky a testy. Specificky graficky strukturovaný dokument se nazývá formulář. Je možné pracovat také s filmem a fotografiemi. Inventáře a seznamy lze využít při potřebě vytvoření reálných či smyšlených inventářů a seznamů souvisejících s hrou. Lze využít také inzeráty, letáky či hutné a výstižné charakteristické grafické symboly, které se skrývají ve využití loga, sloganů, názvů. Pro individuální i společnou činnost pomocnou pro budování kontextu poslouží mapy a plány. Podobně lze využít myšlenkové mapy, kde se jedná o grafické zachycení volných asociací. Obrazy jsou výtvarným artefaktem se vztahem k ději dramatu či improvizaci. Velmi důležitým druhem graficko-písemných metod jsou také obrazné představy, které slouží při práci na charakterizaci postav. Hovoří-li se o líčení, má se na mysli práce s líčidlem a vytváření masky. Dále je možno pracovat s odbornými texty, plakáty a žurnalistickými reportážemi neboli zprávami. Mezi hodnotící a informující ohledně dramaticko-výchovné akce se řadí recenze a reflexe. Velmi podstatným druhem jsou také specifické písemné elaboráty obsahující ideu, cíle a konkrétní rozpracování nazývané projekty. Klíčovým je scénář neboli práce s textem obsahující promluvy jednajících osob a další popisky týkající se jejich chování, prostředí apod. Se scénářem se často mohou pojít životopisy, které slouží pro charakterizaci postav a k přípravě jejich hraní. Dále se mohou využívat schémata, sociogramy a telegramy. Pro přiblížení konkrétní postavy také slouží tzv. role na zdi nebo silueta, kdy se jedná o vpisování charakteristik nebo výroků postav do prázdné siluety konkrétní postavy pověšené na zdi. (Valenta, 2008)

Metody graficko-písemné jsou velmi nápomocné pro rolové hraní a improvizaci. Žáci si prostřednictvím těchto metod a technik rozvíjí představivost, dovednosti v oblasti psaných žánrů a komunikace.

### 3.4.6 Metody materiálově-věcné

Metody materiálově věcné jsou podobně jako metody graficko-písemné metodami doplňujícími, nicméně jejich význam je v dramatické výchově naprosto zásadní. Dokonce by bylo možno říci, že bez psaní se v dramatické výchově obejdeme, ale bez kostýmů a úpravy scény nikoli. Ale i toto je diskutabilní a záleží na konkrétním pojetí dramatické výchovy učitelem a kolektivem žáků.

Podstatou materiálově-věcných metod je práce s materiálem či různou hmotou v prostoru. Touto hmotou není myšleno lidské tělo, to je využíváno spíše jako prostředník, který s touto hmotou jedná. Hráči mohou tvořit předměty či prostor, mohou dotvářet již hotový prostor či předmět nebo mohou využívat již hotových předmětů a prostoru k hraní. Při těchto metodách se hojně využívá zkušenosti žáků s věcmi a prostorem, jež nás obklopují. Metody materiálově-věcné rozvíjí osobnostně sociální dovednosti žáka: vyjádření se prostřednictvím věcí a hmotných prvků; kultivace obecné zkušenosti s hmotným typem okolí; poznávání materiálu, vztahu, podstaty a formy; poznávání strukturace světa věcí; možnost charakterizace člověka prostřednictvím kostýmu a masky; rozvoj motorických dovedností při manipulaci s maskou a rekvizitami; rozvoj představivosti a fantazie; rozvoj dovednostní spolupráce; cítění v oblasti komunikace prostřednictvím materiálu a práce s ním; rozvoj v oblasti chápání hmotné kultury; rozvoj estetického cítění při práci s materiálem apod. V rámci funkce v dramatu mají tyto metody široké využití od samého budování kontextu a atmosféry, přes charakterizaci postav až k zastupování a modelaci reality.

Druhy materiálově-věcných metod se rozlišují dle artefaktu, s nímž je pracováno. Lze pracovat s jakýmkoliv objekty, se kterými dochází k jednoduché manipulaci a díky nim je možno utvářet prostor nebo hrát s věcmi, jež patří do prostoru. Při přípravě kostýmů a hře s nimi dochází k práci s kostýmem. V dramatu je možno využít práci s loutkou, kdy se může jednat o výrobu loutky a manipulaci s ní v rámci loutkového divadla, nebo je možno provést kombinaci hraného a loutkového divadla.



Významnou metodou je také práce s maskou. V tomto případě se nemyslí maska, která je namalována na obličeji, ale opravdu hmotná maska v prostoru. Modelovací materiál je možno použít při dotváření prostředí, rekvizit a masek. S využitím modelovacího materiálu úzce souvisí práce s papírem, neboť ten nabízí možnost vyrobit vše, co s hrou souvisí, od rekvizit přes prostředí, až po loutky a kostýmy. Velmi podstatnou materiálově-věcnou metodou je práce s rekvizitou. Rekvizita je věc využívaná ve hře, která může být přemísťována a přibližuje charakter či situaci. Je možné využívat skutečné věci v jejich skutečné roli, skutečné věci, které mají jiné vlastnosti, nebo napodobeniny věcí a imaginární rekvizity. Pro hráče je také důležitá práce s prostorem. Je možno využít prostor reálně, reálně imaginativně (př. pantomima) a imaginativně reálně, kdy je představovaný model prostoru pouze v myšlenkách hráče. S využitím prostoru se také pojí práce se světlem a stínem. V tomto případě dochází k využití divadelního (scénografického) světla a stínohry. Práci se stroji hráč využije v případě potřeby rekvizity konající pod vedením člověka a sloužící také k plánování a jako pomůcka při činnosti hráče. Jednu ze základních funkcí tvořivosti v dramatické hře zastupuje práce se zástupnými předměty. Cokoli může být čímkoli. Hráč může propůjčit věci hlas, uvést ji do pohybu, či obojí. Popřípadě zástupný předmět využije jako další součást hry, ať už jako partnera či jako věc, ke které odkazuje. (Valenta, 2008)

Metody materiálno-věcné mají velký význam v dramatické výchově. Ačkoli se jedná o metody doplňující, jejich význam je obrovský. Žáci si rozvíjí prostřednictvím těchto metod svoji představivost a dovednosti v pohybové a motorické sféře.

## 4 Výchova ke zdraví

Následující kapitola je zaměřena na stručnou charakteristiku předmětu Výchova ke zdraví.

*„Vzdělávací obsah a očekávané výstupy předmětu významným způsobem přispívají k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Při jejich osvojování se klade důraz na vyváženost podílu postojů (hodnotových preferencí), dovedností (nezbytných pro praktický život) a znalostí.“ (Marádová, 2014, s. 53)*

Vzdělávací obsah oboru Výchova ke zdraví má svůj specifický charakter. Naplňování cílů sleduje především v afektivní oblasti, které jsou provázané přiměřenými způsoby chování. Očekávané výstupy tohoto předmětu obsahují kromě vědomostí a dovedností také očekávané postoje a jednání současného i budoucího každodenního života. (Fialová, 2014)

Klíčové kompetence jsou velmi úzce provázány se vzdělávacím obsahem předmětu Výchova ke zdraví. Jednotlivé klíčové kompetence nejsou izolovány, ale různými způsoby dochází k jejich prolínání a mají multifunkční charakter. Pro jejich utváření a rozvoj musí dopomoci veškerý vzdělávací obsah i ostatní aktivity probíhající ve školském zařízení. Předmět Výchova ke zdraví se snaží svým obsahem reagovat na aktuální potřeby týkající se podpory a ochrany zdraví jak u dětí, tak i u dospělých. Předmět Výchova ke zdraví do svého vzdělávacího obsahu integruje informace z medicíny, sociologie, psychologie, etiky i ekologie. Důvodem těchto rozsáhlých informací je snaha o komplexní pohled na rozsáhlou problematiku zdraví. Mezi cílová zaměření předmětu Výchova ke zdraví patří formování pozitivního vztahu k vlastnímu zdraví, včetně celoživotní odpovědnosti za podporu a ochranu zdraví vůči sobě i druhým; utváření pozitivních mezilidských vztahů v rodině a v širším společenství, založených na úctě, toleranci a empatii; utváření odpovědného chování vůči sobě, ostatním, přírodě a životnímu prostředí; předvídání a analyzování důsledků vlastního chování a jednání v různých situacích; osvojení sociálních dovedností a modelů chování v souvislosti se společensky nežádoucími jevy. (Marádová, 2014)

## 4.1 Ukotvení předmětu Výchova ke zdraví v RVP

*„Vzdělávací obor Výchova ke zdraví vede žáky k aktivnímu rozvoji a ochraně zdraví v propojení všech jeho složek (sociální, psychické a fyzické) a učí je být za ně odpovědný. Svým vzdělávacím obsahem navazuje na obsah vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a prolíná do ostatních vzdělávacích oblastí. Žáci si osvojují zásady zdravého životního stylu a jsou vedeni k jejich uplatňování ve svém životě i k osvojování účelného chování při ohrožení v každodenních rizikových situacích i při mimořádných událostech. Vzhledem k individuálnímu i sociálnímu rozměru zdraví obsahuje vzdělávací obor Výchova ke zdraví výchovu k mezilidským vztahům a je velmi úzce propojen s průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchova. Žáci si rozšiřují a prohlubují poznatky o sobě i vztazích mezi lidmi, partnerských vztazích, manželství a rodině, škole a společenství vrstevníků.“ (RVP ZV, 2017, s. 91)*

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je učivo předmětu Výchova ke zdraví pro žáky 2. stupně základních škol rozděleno do šesti tematických oblastí. Konkrétně se jedná o tyto oblasti: Vztahy mezi lidmi a formy soužití; Změny v životě člověka a jejich reflexe; Zdravý způsob života a jejich péče o zdraví; Rizika ohrožující zdraví a jejich prevence; Hodnota a podpora zdraví; Osobnostní a sociální rozvoj.

V každé oblasti jsou konkrétně uvedená témata:

- Vztahy mezi lidmi a formy soužití – vztahy ve dvojici, vztahy a pravidla soužití v prostředí komunity.
- Změny v životě člověka a jejich reflexe – dětství, puberta, dospívání, sexuální dospívání a reprodukční zdraví.
- Zdravý způsob života a péče o zdraví – výživa a zdraví, vlivy vnějšího a vnitřního prostředí na zdraví, tělesná a duševní hygiena, denní režim, ochrana před přenosnými chorobami, ochrana před chronickými nepřenositelnými chorobami a před úrazy.
- Rizika ohrožující zdraví a jejich prevence – stres a jeho vztah ke zdraví, autodestruktivní závislosti, skryté formy a stupně individuálního násilí a zneužívání, sexuální kriminalita, bezpečné chování a komunikace,

dodržování pravidel bezpečnosti a ochrany zdraví, manipulativní reklama a informace, ochrana člověka za mimořádných událostí.

- Hodnota a podpora zdraví – celostní pojetí člověka ve zdraví a nemoci, podpora zdraví a její formy.
- Osobnostní a sociální rozvoj – sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace činností a chování, psychohygiena, mezilidské vztahy, komunikace a kooperace. (RVP ZV, 2017)

## 4.2 Zdraví

*„Každý člověk se v průběhu života neustále pohybuje po pomyslné úsečce od zdraví k nemoci a od nemoci ke zdraví.“ (Zvírotský, 2014b, s. 21)*

Zdraví patří k nejvýznamnějším hodnotám lidského života. Pojem zdraví nelze jednoduše definovat, neboť má mnoho aspektů a podob. Nejedná se pouze o stav organismu, ale představuje také rovinu humánní (individuální a sociální). Lze ho také chápat jako určitého prostředníka pro dosažení svých životních cílů. Ačkoli je zdraví pro každého jedince důležité, ne vždy mu věnujeme tolik pozornosti, kolik by si zasloužilo. Naopak může být špatný zdravotní stav důsledkem konzumního životního stylu jedinců v ekonomicky vyspělých zemích. Dle světové zdravotnické organizace je zdraví definováno jako stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody, nikoli pouze nepřítomnost nemoci nebo vady.

Zdraví je ovlivňováno mnoha determinanty, které zahrnují vzájemně provázané individuální a sociální faktory. Tyto faktory ovlivňují zdravotní stav jedince, skupiny lidí a společnosti.

Mezi základní determinanty zdraví patří:

- Faktory prostředí (např. klimatické podmínky, životní prostředí, přírodní a sociální prostředí, ve kterém lidé žijí).
- Genetické dispozice (např. náchylnost k některým onemocněním, vývojové vady).

- Životní styl (např. individuální způsob života, postoj ke zdraví, péče o zdraví své i ostatních, dodržování preventivních opatření, nutriční chování, pohybová aktivita, rizikové chování).
- Kvalita zdravotní péče (rozvoj medicíny, zdravotnický systém, dostupnost lékařské péče, zdravotní politika). (Marádová, 2014)

Jednotlivé složky ovlivňují zdraví v rozdílném procentuálním zastoupení. Vzhledem ke skutečnosti, že faktory životního prostředí ovlivňují zdraví asi z 20 % a životní způsob dokonce z 50 %, je nadmíru jasné, že je důležité se o svoje zdraví aktivně zajímat a pečovat o něj.

S tímto má jedinci pomoci tzv. zdravotní gramotnost. *„Rozvíjení zdravotní gramotnosti umožňuje občanům ve větší míře ovlivňovat kvalitu svého zdraví. Zdravotně gramotný člověk je schopen získávat, interpretovat a aplikovat základní informace týkající se podpory zdraví, využívat systém zdravotnických služeb ke zlepšení svého zdraví. V modelu zdravotní gramotnosti je možno rozlišovat tři úrovně:*

- *Funkční zdravotní gramotnost (výsledek tradiční zdravotní výchovy formou letáků) – informovanost o zdravotních rizicích, ochota přijímat předepsaná opatření (očkování, preventivní prohlídky).*
- *Interaktivní zdravotní gramotnost (výstup nově koncipované výchovy ke zdraví) – schopnost jednat samostatně, odpovědně, respektovat zdravotní doporučení, vnitřní motivace přispět k podpoře zdraví.*
- *Kritická zdravotní gramotnost (výsledek osobně motivovaného studia problematiky zdraví) – schopnost kriticky komunikovat o zdraví a podílet se aktivně na tvorbě zdravotně příznivého sociálního prostředí.“* (Marádová, 2014, s. 11)

Pro zdravou populaci je zapotřebí, aby v ní byli zdravotně gramotní jedinci. *„Primární úlohu ve výchově k přijetí zdravého životního stylu a prevenci rizikových faktorů ohrožujících zdraví dítěte má rodina. Rodinné prostředí působí na fyzické i psychické zdraví dítěte, na jeho orientaci v otázkách hygieny, výživy, denního režimu a osvojování sociálních rolí. Vztahy v rodině tvoří základ budoucích partnerských vztahů, rodičovských postojů, stávají se zdrojem podnětů a zkušeností pro řešení nejrůznějších*

*životních situací a pro utváření celkového životního stylu a hodnot.*“ (Marádová, 2014, s. 13)

Pro získání správných návyků a pozitivního životního stylu je rodinám nápomocna škola. Již v preprimárním vzdělávání dochází k podpoření správných hygienických návyků dětí a jejich aktivnímu přístupu k ochraně zdraví. Následně dochází k upevňování hodnot týkajících se zdravého životního stylu v primárním a sekundárním vzdělávání. Nejedná se pouze o výuku v konkrétních předmětech, ale o komplexní působení školského zařízení.

V rámci prvního stupně vzdělávání se žáci zdokonalují ve zdravotní gramotnosti ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Na druhém stupni základní školy vzniká speciální předmět Výchova ke zdraví, který na tuto oblast velmi úzce navazuje. Předmět Výchova ke zdraví má žákům poskytovat základní informace o člověku, především v souvislosti s preventivní ochranou zdraví. Žáci jsou směřováni ke zdravému způsobu života a ochraně zdraví, včetně péče o něj. Žáci si v rámci tohoto předmětu upevňují již získané hygienické, pracovní a stravovací návyky, rozvíjejí komunikační a sociální dovednosti, učí se předcházet úrazům, osvojují si asertivní chování, především v oblasti odmítání škodlivých látek, a učí se principům chování v mimořádných nebezpečných situacích. Každá škola si smí určit, zda bude vyučován konkrétní předmět Výchova ke zdraví, nebo bude předepsané učivo implementováno formou průřezových témat do ostatních vyučovaných předmětů. (Hřivnová, 2010)

## 5 Výzkumná část

V praktické části diplomové práce je zjišťováno, jaké metody dramatické výchovy uplatňují učitelé ve výuce dramatické výchovy a literárně-dramatických oborů. Jsou zjišťovány výhody a nevýhody aplikovaných metod a jejich vhodnost pro cílovou skupinu žáků staršího školního věku.

### 5.1 Výzkumné předpoklady

1. Mezi nejvíce používané metody dramatické výchovy patří metoda hra v roli a improvizace.
2. Hlavními výhodami ve využití metod dramatické výchovy jsou podle názorů učitelů/lektorů efektivita a obliba u žáků.
3. Mezi hlavní úskalí ve využívání metod dramatické výchovy patří časové nároky na realizaci a časová náročnost přípravy.

### 5.2 Cíle a metodika

Cílem výzkumu diplomové práce je zjistit pohled učitelů na výhody a nevýhody metod dramatické výchovy a jejich vhodnost pro cílovou skupinu žáků staršího školního věku.

Kvalitativní šetření je realizováno metodou strukturovaného rozhovoru.

#### 5.2.1 Výzkumné otázky

*Otázky úvodní, zaměřené na zjištění obecných charakteristik učitele/lektora*

1. **Jaká je Vaše aprobace?**
2. **Jak dlouho se věnujete pedagogické praxi?**
3. **Na jakou věkovou skupinu žáků se ve své práci orientujete?**

*Otázky zaměřené na aplikaci metod dramatické výchovy*

4. **Jaké metody dramatické výchovy preferujete ve své výuce?**
5. **Jaké výhody spatřujete ve využití Vámi preferovaných metod dramatické výchovy?**
6. **Napadají Vás nějaké nevýhody a úskalí Vámi aplikovaných metod dramatické výchovy?**
7. **Která metoda dramatické výchovy je Vaše nejoblíbenější a z jakého důvodu?**

*Otázky týkající se cílové skupiny žáků staršího školního věku*

8. **Které z metod dramatické výchovy byste doporučil/a pro děti staršího školního věku?**
9. **Mohl/a byste uvést důvody vhodnosti využití této metody/metod pro tuto věkovou skupinu?**

*Údaje o respondentovi*

10. **Pohlaví?**
11. **Věk?**

Výzkumný předpoklad č. 1 ověřují otázky zaměřené na aplikaci metod dramatické výchovy. Konkrétně se jedná o otázky č. 4. a č. 7. Otázka č. 5 zjišťující výhody ve využití preferovaných metod dramatické výchovy ve výuce ověřuje výzkumný předpoklad č. 2. Otázka č. 6. pojednávající o nevýhodách a úskalích aplikovaných metod dramatické výuky ověřuje výzkumný předpoklad č. 3.

Pro tvorbu výukových projektů budou navíc využity informace získané z otázek č. 8 a 9, jež se týkají cílové skupiny žáků staršího školního věku.

### 5.3 Metoda výzkumného šetření

Metoda rozhovoru neboli interview je založena na přímém dotazování. Jedná se o verbální komunikaci výzkumného pracovníka s jedním nebo více respondenty. Je možné rozlišit metodu rozhovoru dle počtu zúčastněných osob či podle struktury otázek. Existují rozhovory individuální nebo skupinové. Dle typu otázek lze rozhovory rozdělit na strukturované (standardizované), polostrukturované (polostandardizované) a



nestrukturované (nestandardizované). Strukturovaný rozhovor probíhá formou otázek, které jsou přesně určeny obsahem i pořadím. (Švarcová-Slabinová, 2005)

Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda individuálního strukturovaného rozhovoru.

Pro výzkum bylo náhodně vybráno pět participantů z řad pedagogů a lektorů literárně-dramatického oboru a dramatické výchovy. Rozhovory probíhaly v rozmezí třiceti dnů, konkrétně od poloviny prosince roku 2018 do poloviny ledna roku 2019. Rozhovory probíhaly v rozličných prostorech dle výběru respondentů. Rozhovor byl se souhlasem respondentů nahráván a následně přepisován. Respondenti zodpověděli všechny otázky. V dalších podkapitolách jsou přepsány jednotlivé rozhovory v hovorovém jazyku, včetně základních údajů o vzdělání a profesi respondentů. Jména respondentů jsou změněna.

### 5.3.1 Rozhovor 1

Leona – herečka a pedagožka dramatické výchovy, absolventka Hudební a taneční fakulty Akademie múzických umění v Praze – Katedra Pantomimy (Nonverbální divadlo)

Rozhovor probíhal v pražské cukrárně (čokoládovně). Byla zde příjemná atmosféra. Respondentka hrála před rozhovorem divadelní představení pro děti a po našem rozhovoru odjížděla z Prahy na divadelní zkoušku. Působila trochu roztěkaně. Měla vážný výraz, který občas proložila širokým úsměvem.

#### **1. Jaká je Vaše aprobace?**

(zamyšlení) „*Volnočasový pedagog.*“

#### **2. Jak dlouho se věnujete pedagogické praxi?**

(gestika – počítání na prstech) „*Osm let.*“

#### **3. Na jakou věkovou skupinu žáků se ve své práci orientujete?**

„*Na mladší školní věk, starší školní věk, adolescenti.*“

#### **4. Jaké metody dramatické výchovy preferujete ve své výuce?**

„*Zážitkové a objevovací – všechno je potřeba si vyzkoušet... být hozen do vody, která se zdá nebezpečná! Metoda – nic není špatně, jsou jen lepší cesty – klaunská cvičení a přístup. Používám metody a cvičení směřující k vytvoření*

*divadelního představení. To sou technická hlasová cvičení, jazykolamy, hlasité předčítání básní a textů, základní pohybová cvičení a hry na vnímání prostoru a uvědomění si sebe sama v různých prostorech jako jsou aréna, poloaréna, kukátko, hala a v neposlední řadě hry a cvičení na spolupráci kolektivu. Taky metoda improvizace, hra v roli. “*

**5. Jaké výhody spatřujete ve využití Vámi preferovaných metod dramatické výchovy?**

*„Děti mají prostor k tomu, být sami sebou. Získávají patřičné sebevědomí, pochvaly od svých učitelů za dobrý hlasový projev a díky metodám zaměřený na kolektivní práci se z nich stávají týmoví hráči. Zatím se mi nestalo, abych osobně musela zasáhnout během veřejného představení. “ (úsměv)*

**6. Napadají Vás nějaké nevýhody a úskalí Vámi aplikovaných metod dramatické výchovy?**

*„Moc nevím. Možná, že to není pro každého. nikdy mi v kroužku moc nevydržely děti, které nejsou zvyklé do svého okolí investovat svou energii. “*

**7. Která metoda dramatické výchovy je Vaše nejoblíbenější a z jakého důvodu?**

*„Mám je ráda asi všechny..., proto je asi taky všechny používám. Moc nevím, co všechno se skrývá pod pojmem metoda...(úsměv) Používám všechny dostupný prostředky, které se ke mně dostaly a které pro mě mají smysl a důvod. “*

**8. Které z metod dramatické výchovy byste doporučil/a pro děti staršího školního věku?**

*„Asi ty, co sem už uvedla předtím... Plus si myslím, že, že je důležitý, aby byla jejich docházka a hromadný snažení zakončeno společným výsledkem. Tim teda myslím veřejný představení. “*

**9. Mohl/a byste uvést důvody vhodnosti využití této metody/metod pro tuto věkovou skupinu?**

*„Tak asi hlavně to, že děti získají potřebné sebevědomí a stanou se z nich týmoví hráči. Divadlo je pro mě možnost být sama sebou a myslím si, že i děti tu mají ten prostor. “ (široký úsměv)*

**10. Pohlaví?**

*(úsměv) „Žena. “*

**11. Věk?**

*„Třicet dva let.“*

### 5.3.2 Rozhovor 2

Klára – herečka, pedagožka dramatické výchovy, absolventka Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze – Katedra činoherního divadla (obor herectví činoherního divadla)

Rozhovor probíhal v rodinném domě, kde Klára bydlí se svou rodinou. Doma byl manžel i dvě dcery. Samotný rozhovor probíhal v pracovně, kde s námi byla i tříletá dcera Jany. Před poslední otázkou nás přišla upozornit starší dcera, že bude za 5 minut večere. I přes tento fakt Klára nespěchala s ukončením našeho rozhovoru, a bavily jsme se na téma rozhovoru i po jeho ukončení, až do mého odchodu.

#### **1. Jaká je Vaše aprobace?**

*„Herečka činoherního divadla a pedagogické minimum na Národním institutu pro další vzdělávání.“*

#### **2. Jak dlouho se věnujete pedagogické praxi?**

*„Necelých šest let výuky na základní umělecké škole literárně dramatického oboru a k tomu ještě příležitostná praxe výuky recitace, herectví... a další akreditované lekce, trenérská práce s mládeží a taneční a sportovní lekce pro děti.“*

#### **3. Na jakou věkovou skupinu žáků se ve své práci orientujete?**

*„Na všechny věkové kategorie, ale asi nejvíce poslední dobou na mladší.“*

#### **4. Jaké metody dramatické výchovy preferujete ve své výuce?**

(zamyšlení) *„Noo, tak asi metodu úplný hry, ta je asi nejpodstatnější. A potom metody pantomimicko-pohybové, ty mi sou hodně blízké a zcela určitě verbální zvukové metody a jednoznačně prolínání metod. Pak metody další, jako improvizální metody hlavně na starší žáky a popřípadě potom i třeba u dospělých používání přímo hereckých metodik.“*

#### **5. Jaké výhody spatřujete ve využití Vámi preferovaných metod dramatické výchovy?**

*„Hmm... asi každá metoda má své výhody i nevýhody, takže to se těžko popisuje. Spíš její výhody a nevýhody spočívají v nevhodném jako kombinování těch*

*metod, anebo ve špatném odhadu vzhledem k věku žáků nebo skupině žáků. Takže jinak si myslím, že všechny ty metody sou stejně důležité a nutné a je potřeba je prolínat a používat všechny a obnovovat. Takže bych asi nechtěla jmenovat konkrétní výhody a nevýhody, spíš de o tu aplikaci.“*

**6. Napadají Vás nějaké nevýhody a úskalí Vámi aplikovaných metod dramatické výchovy?**

*„No asi ta aplikace.“*

**7. Která metoda dramatické výchovy je Vaše nejoblíbenější a z jakého důvodu?**

*„Ee... skutečně všechny, jejich střídání mě baví, ale nejvíc asi práce s tělem, takže pohybovo-mimické a pantomimické a slovně mluvní literárně dramatické metody, kde se pracuje s textem. Pohyb a mluva jako základ. A hra. Hra, která prolíná tvorbu už od dětství, napříč až tou dospělou tvorbou, od toho hraní si neuvědomělého k tomu uvědomělému hraní.“*

**8. Které z metod dramatické výchovy byste doporučil/a pro děti staršího školního věku?**

*„Tak tam asi nejspíš zase všechny ty zmíněné, dokonce bych si dovolila tvrdit, že určité metody by měly být jako základ výuky, což sou ty mluvní a ty pohybové a ta metoda hry. Hry v roli, to by měl být základ a u potom u staršího školního věku se dá samozřejmě mnohem víc kombinovat s metodami improvizacími, improvizčních technik a samozřejmě s písemnými nebo grafickými.“*

**9. Mohl/a byste uvést důvody vhodnosti využití této metody/metod pro tuto věkovou skupinu?**

*„Eee..., no tak myslím si, že výhody sou třeba právě ve využití graficko-motorických metod, protože už mají mnohem větší schopnosti žáci, starší. (Přišla starší dcera upozornit, že bude večere... K: „Dvě minuty a jdem, Léňo.“ L: „Pavel začíná už nandávat, ale já si to než si to ještě trochu uklidím, tak máte nějaký dvě minutky.“ K: „Super, díky.“) Takže chtěla bych říct, že... třeba zrovna ty grafické, graficko-motorické, že už můžou bejt na mnohem vyšší úrovni, takže se dobře volí, už můžou psát samostatné texty, mají mnohem větší vyjadřovací, jak mluvní, i pohybové schopnosti, takže už můžeme volit tyhle metody a improvizálně už by měli zvládat zase nějaké zákonitosti divadelního tvaru, takže už bych volila i ty improvizční pro ty starší.“*

## **10. Pohlaví?**

*„Žena.“*

## **11. Věk?**

*(smích) „Třicet jedna let.“*

### **5.3.3 Rozhovor 3**

Vlastimil – herec/mim, lektor kurzů dramatické výchovy, absolvent Hudební a taneční fakulty Akademie múzických umění v Praze – Katedra Nonverbálního divadla

Rozhovor s Vlastimilem probíhal v jedné z restaurací v Praze nad hrnkem horké čokolády. V restauraci byl klid a nikdo náš rozhovor nerušil. Atmosféra byla přátelská. Vlastimil působil trochu unaveně. Tento stav přisuzuji skutečnosti, že Vlastimil přijel v den rozhovoru vlakem ze Slovenska. Na všechny otázky rozhovoru ochotně odpověděl.

#### **1. Jaká je Vaše aprobace?**

*„Hamu, nonverbální divadlo.“*

#### **2. Jak dlouho se věnujete pedagogické praxi?**

*„Už to bude asi... od roku 2013, takže zhruba pět let.“*

#### **3. Na jakou věkovou skupinu žáků se ve své práci orientujete?**

*„Od šesti do šedesáti let. Momentálně učím děti, co mají mezi devíti a čtrnácti roky a workshopy vedu pro třinácti až dvaceti leté a dospělé.“*

#### **4. Jaké metody dramatické výchovy preferujete ve své výuce?**

*„Především vlastní. (smích) Vyvíjím vlastní metodu, která je zaměřená na naučení správné rozcvičky a správného používání vlastního těla v prostoru, hodně využívám cvičení a spolupráci ve skupině, pracuji také s improvizací a tvorbou krátkých výstupů za pomoci základních hereckých principů. De mi vlastně hlavně o velké provázání veškerých metod dramatické výchovy.“*

#### **5. Jaké výhody spatřujete ve využití Vámi preferovaných metod dramatické výchovy?**

*„Děti se učí hravě poznávat svoje tělo, mysl, prostor a spoluhráče a práce je hlavně baví. Což je pro mě hodně důležitý, protože pak samozřejmě je ten výsledek trochu odlišný.“*

**6. Napadají Vás nějaké nevýhody a úskalí Vámi aplikovaných metod dramatické výchovy?**

*„Postup je pomalejší...“*

**7. Která metoda dramatické výchovy je Vaše nejoblíbenější a z jakého důvodu?**

*„Určitě improvizace, protože z dětí dostane maximum myšlení, tvořivosti i upřímnosti.“*

**8. Které z metod dramatické výchovy byste doporučil/a pro děti staršího školního věku?**

*„Asi hlavně pohybové..., protože sou dnešní děti v katastrofálním fyzickém stavu, a když už s tělem pracují, tak neumí se jím vyjádřit a utíkají k verbálnímu projevu, který je většinou o dost jednodušší.“*

**9. Mohl/a byste uvést důvody vhodnosti využití této metody/metod pro tuto věkovou skupinu?**

*„Tak určitě to, co sem už řek. Vlastně, myslím si, že důležitý je opravdu ten fyzický projev dětí a obecně i dospělých, zkrátka prostě se s ním nedá... neumí s ním pracovat, takže si myslím, že to sou určitě důvody vhodnosti použití pohybové metody.“*

**10. Pohlaví?**

*„Muž.“*

**11. Věk?**

*„Třicet let.“*

#### 5.3.4 Rozhovor 4

Viktorie – herečka, pedagožka tanečního oboru, absolventka muzikálové herectví na Církevní konzervatoři v Bratislavě a Hudební a taneční fakulty Akademie múzických umění v Praze – Katedra Nonverbálního divadla

Rozhovor probíhal v kavárně divadla, kde po rozhovoru respondentka hrála v představení. Viktorie byla velmi přátelská a usměvavá. Na všechny otázky ochotně odpovéděla. Viktorie je původem Slovenka, ale plynule hovoří česky. Nicméně jsme se domluvily, že bude odpovídat ve svém rodném jazyce, aby byly její odpovědi bezprostřední a rozhovor jí byl co nejvíce příjemným.

**1. Jaká je Vaše aprobace?**

*„Pedagog tanečného oboru, vo výuke používam princípy dramatickej výchovy k oboznámeniu a osvojeniu si hereckého a tanečného výrazu.“*

**2. Jak dlouho se věnujete pedagogické praxi?**

*„Tretím rokom.“*

**3. Na jakou věkovou skupinu žáků se ve své práci orientujete?**

*„Materská škola, základná škola a stredoškolské deti.“*

**4. Jaké metody dramatické výchovy preferujete ve své výuce?**

*„Práce s emocií a ich pohybové spracovanie, charakter postavy, pohybu. Zachytenie nálady hudby skrze emociu, ktorú v deťoch vzbudí hudba, práca s gestom... jednotliviec, práca v dvojici, synchronizácia, zrkadlenie, intenzita, dynamika pohybu, práca so slovom a hľadanie jeho možného tanečného spracovania, improvizácia.“*

**5. Jaké výhody spatřujete ve využití Vámi preferovaných metod dramatické výchovy?**

*„Dieťa má možnosť nahliadnuť na tanec novým, netradičným pohľadom, Po troch rokoch zisťujem, že sú deti slobodnejšie a istejšie v improvizácii, dokážu o pohybe hovoriť, sami vyhodnocujú, či to môže byť pre diváka zaujímavé, Vedíme diskusie o tvorivom spracovaní diela ale aj o jednotlivých tanečných výkonoch, či improvizáciach.“*

**6. Napadají Vás nějaké nevýhody a úskalí Vámi aplikovaných metod dramatické výchovy?**

*„Nie vždy sa v hodine podarí naplniť cieľ výuky, ostich robí svoje. (úsmev) Snažím sa ale deti do ničoho nenútiť, ku každému sa snažím mať osobitý prístup a.. a prihliadať na jeho schopnosti a možnosti.“*

**7. Která metoda dramatické výchovy je Vaše nejoblíbenější a z jakého důvodu?**

*„Nemám svoju obľúbenú...vo všetkých metódach vidím potenciál ale mám radosť, ak sa nám podarí všetkým pekne zaimprovizovať napríklad aj bez hudobného doprovodu. Vtedy viem, že sa v deckách niečo odohráva, že premýšľajú nad tým, čo robíme. Že sa nechajú uniesť atmosférou a vydajú zo seba maximum, aby vzniklo pekné, malé dielo. Tu hovorím o starších deckách, asi tak piaty až siedmy ročník.“*

**8. Které z metod dramatické výchovy byste doporučil/a pro děti staršího školního věku?**

*„Určite improvizácia ale je ťažšie sa k nej dopracovať, zvlášť ak deti pred tým nikdy neimprovizovali. Vznikajú naozaj zaujímavé veci...“*

**9. Mohl/a byste uvést důvody vhodnosti využití této metody/metod pro tuto věkovou skupinu?**

*„Deti vo veku trinásť a vyššie sa radi angažujú, radi tvoria. Chcú ukázať, že niečo vedia, že už majú nejaký názor. V diskusii o predvedených improvizáciách sú veľmi jasné, dokážu spravodlivo hodnotiť a tým obohatiť svoj či kolegov nasledujúci výkon. V poslednej rade sú teda schopní vyhľadávať kvalitné, profesionálne tanečné a herecké zoskupenia, ktorými sa nechajú inšpirovať.“*

*Mladšie deti sa vďaka improvizáciám nezatvárajú pred svetom. Neboja sa rozpriasť ruky, a to doslovné. Vypozorovala som, že sa väčšina detí bojí urobiť veľké gesto, či pohyb bez toho, aby sa zato nehanbili. Pohyb a dramatizácia pohybu môže pozitívne formovať ich charakter a postoj k svetu.“*

**10. Pohlaví?**

*„Žena.“*

**11. Věk?**

*„Tridsať.“*

### 5.3.5 Rozhovor 5

Honza – herec, pedagog dramatické výchovy, absolvent Janáčkovy akademie múzických umění v Brně – obor činoherní herectví

Rozhovor probíhal v malé pizzerii s příjemnou cestovatelskou atmosférou. Honza byl velmi ochotný a odpověděl mi na všechny otázky. Po ukončení rozhovoru jsme nadále konverzovali na téma dramatické výchovy, a sice o tématu týkajícím se literárně-dramatických soutěží a jejich hodnocení.

**1. Jaká je Vaše aprobace?**

*„Tak mám vystudovanou JAMU, což je Janáčkova akademie (ee) múzických umění v Brně, obor mám vystudované činoherní herectví a mám akreditované kurzy a semináře.“*



**2. Jak dlouho se věnujete pedagogické praxi?**

*„Tak brigádně už (ee) už při vysoký škole, takže zhruba pět let a z toho tři roky výuky LDO na zušce.“*

**3. Na jakou věkovou skupinu žáků se ve své práci orientujete?**

*„Tak je to mezi... mezi pěti a patnácti roky.“*

**4. Jaké metody dramatické výchovy preferujete ve své výuce?**

*„(Ee) tak rozhodně metoda hry v roli, (ee) dále improvizální metody a verbálně-zvukové a pohybové metody...“*

**5. Jaké výhody spatřujete ve využití Vámi preferovaných metod dramatické výchovy?**

*„No, tak každá z těchto metod má výhody. Ale i nevýhody. (Ee) rád metody kombinuju a propojuju... Při přípravě nového představení rád využiju improvizaci, protože děti rádi... to mají rádi a pro mě je to jako velká inspirace. Při propojení pohybové a verbální metody (ee) si zase žáci většinou rychle zapamatují text... (ee) celé vlastně té nové inscenace. Hru v roli zase považuju za naprosto základní... a s touhle metodou souvisí všechny ostatní.“*

**6. Napadají Vás nějaké nevýhody a úskalí Vámi aplikovaných metod dramatické výchovy?**

*„Hmm..., no tak u tý improvizace je to trochu delší proces když ji člověk používá při tvorbě představení... (ee) tak je potřeba více času, jenže člověka tlačí různé soutěže a vystoupení..., takže by se mi líbilo mít víc času (ee) na všechny přípravy. Hra v roli, úplná hra a verbálně-zvukové metody zase vyžadují velkou přípravu od učitele. Takže mi to zabere hrozně času vybrat konkrétní texty a téma jednotlivým žákům, aby to nebylo... já nevím... nahodil jo a mělo to větší smysl. Samozřejmě taky závisí taky hodně na skupině žáků..., to je jasný, a na jejich rozpoložení. Ne všechno, co funguje v jedné skupině jako funguje v druhé. Učitel musí na dramataku hodně improvizovat... přizpůsobovat (ee) metody konkrétním situacím.“*

**7. Která metoda dramatické výchovy je Vaše nejoblíbenější a z jakého důvodu?**

*„No tady je to těžký... no tak asi improvizace... (zamyšlení) a pohybovo-pantomimická metoda. Improvizace děti hodně posouvá, zvláště v hereckém*

*projevu a pohybu mají žáci obecně nedostatek... potřebují se rozhybat. Málo se pohybují...“*

**8. Které z metod dramatické výchovy byste doporučil/a pro děti staršího školního věku?**

*„Tak určitě... určitě všechny zmíněné, ale obzvlášť bych se zaměřil na tu složitější improvizaci, hru v roli. Starší žáci už dokážou vytvořit... dokážou zahrát složitější situaci, dialogické jednání a podobně.“*

**9. Mohl/a byste uvést důvody vhodnosti využití této metody/metod pro tuto věkovou skupinu?**

*„Tak za prvé starší žáci už mají více zkušeností, mají vlastní názory a občas vznikají opravdu zajímavé improvizované situace... (ee) mají větší slovní zásobu, mají možnost se otevřít, zbavit se ostychů a tak dále..“*

**10. Pohlaví?**

*„Tak sem muž.“ (úsměv)*

**11. Věk?**

*„Dvacet devět let.“*

## 5.4 Výsledky výzkumu

V následující podkapitole jsou vyhodnoceny jednotlivé rozhovory vzhledem k výzkumným předpokladům.

### Rozhovor 1

Na první skupinu otázek týkajících se aplikování metod dramatické výchovy (otázka č. 4 a 7) respondentka uvedla, že ve své výuce využívá metodu improvizace a metodu hra v roli. Dále aplikuje velké množství verbálně-zvukových a pantomimicko-pohybových metod. Tyto otázky ověřovaly výzkumný předpoklad č. 1. Tento předpoklad se potvrdil. Otázka č. 5 se týká výhod aplikovaných metod dramatické výchovy. Respondentka uvádí jako hlavní výhody získání vyššího sebevědomí a kvalitního hlasového projevu. Tyto dvě výhody lze propojit s efektivitou, o které pojednává výzkumný předpoklad. Respondentka si také velmi zakládá na rozvoji spolupráce, která zajistí vede k efektivitě a oblibě u žáků. Tato otázka ověřovala výzkumný předpoklad č. 2. Předpoklad se potvrdil. Na otázku č. 6, jež se týkala

nevýhod a úskalí aplikovaných metod dramatické výchovy, respondentka odpověděla, že vyžaduje vysokou aktivitu žáků ve svých hodinách. Je tedy názoru, že dramatická výchova není vhodná pro všechny žáky. Tato otázka ověřovala výzkumný předpoklad č. 3. Tento výzkumný předpoklad se v rozhovoru nepotvrdil.

### Rozhovor 2

Na první skupinu otázek týkajících se aplikování metod dramatické výchovy (otázka č. 4 a 7) respondentka uvedla, že využívá ve výuce metodu improvizace a metodu úplné hry (metoda hra v roli), kterou považuje za zásadní. Navíc využívá verbálně-zvukové a pantomimicko-pohybové metody. Tato skupina otázek ověřovala výzkumný předpoklad č. 1. Výzkumný předpoklad se potvrdil. Na otázku týkající se výhod aplikovaných metod dramatické výchovy (otázka č. 5) respondentka uvádí, že výhody i nevýhody metod spatřuje ve vhodné či nevhodné aplikaci a kombinování jednotlivých metod dramatické výchovy. Tato otázka ověřovala výzkumný předpoklad č. 2. Tento výzkumný předpoklad se nepotvrdil. Otázka č. 6, která se zaměřovala na nevýhody a úskalí aplikovaných metod dramatické výchovy, byla respondentkou zodpovězena obsahově stejně jako předchozí otázka. Respondentka spatřuje nevýhody a úskalí v metodách dramatické výchovy v jejich nevhodné aplikaci. Otázka ověřovala výzkumný předpoklad č. 3. Výzkumný předpoklad se nepotvrdil.

### Rozhovor 3

Na první skupinu otázek týkajících se výhod aplikace metod dramatické výchovy (otázka č. 4 a 7) respondent uvedl, že využívá především vlastní metody, které jsou založeny na kombinaci pantomimicko-pohybových metod a improvizčních metod. Jak vyplývá z teoretických východisek, s metodou improvizace úzce souvisí také metoda hra v roli. Tato skupina otázek ověřovala výzkumný předpoklad č. 1. Tento předpoklad se potvrdil. Na otázku zabývající se výhodami aplikovaných metod dramatické výchovy (otázka č. 5) respondent odpověděl, že se žáci učí poznávat své tělo, prostor, spoluhráče a práce je především baví. Tato otázka ověřovala výzkumný předpoklad č. 2. Výzkumný předpoklad se potvrdil. Na otázku č. 6, která souvisí s nevýhodami a úskalími aplikovaných metod, respondent uvedl, že je pomalejší postup. Tato otázka ověřovala výzkumný předpoklad č. 3. Tento předpoklad se potvrdil.

### Rozhovor 4

Na první skupinu otázek pojednávajících o aplikaci metod dramatické výchovy (otázka č. 4 a 7) respondentka uvedla, že ve své výuce využívá metodu improvizace, metodu hra v roli a dále také metody verbálně-zvukové a pantomimicko-pohybové. První skupina otázek ověřovala výzkumný předpoklad č. 1. Tento výzkumný předpoklad se potvrdil. Otázka č. 5 je zaměřená na výhody aplikace metod dramatické výchovy. Respondentka uvádí jako hlavní výhody získání vyšší jistoty a svobody dětí během improvizace v průběhu delšího časového úseku. Dále zmiňuje rozvoj komunikativních kompetencí v souvislosti s diskuzí nad provedenou prací. Tyto výhody lze nazvat efektivitou. Tato otázka ověřuje výzkumný předpoklad č. 2. Výzkumný předpoklad se potvrdil. Na otázku č. 6 pojednávající o nevýhodách dramatických metod respondentka uvedla, že shledává nevýhody v občasném nesplnění cíle výuky v hodině. Tento fakt přisuzuje respondentka především studu. S tímto souvisí také časové ohraničení vyučovací hodiny, neboť někteří žáci potřebují kvůli studu delší časový prostor pro realizaci konkrétního úkolu. Tato otázka ověřuje výzkumný předpoklad č. 3. Výzkumný předpoklad se potvrdil.

#### Rozhovor 5

První skupina otázek pojednávala o aplikaci metod dramatické výchovy (otázka č. 4 a 7). Na tyto otázky respondent uvedl, že ve výuce využívá metodu hra v roli, metodu improvizace, verbálně-zvukové a pantomimicko-pohybové metody. První skupina otázek ověřovala výzkumný předpoklad č. 1. Tento výzkumný předpoklad byl potvrzen. Otázka č. 5 se týkala výhod aplikace metod dramatické výchovy. Respondent uvádí jako hlavní výhody využití metod dramatické výchovy oblibu u žáků a efektivitu, kterou shledává především v propojení a kombinaci různých metod. Podstatná je pro respondenta také inspirace, jež se mu během výuky dostává ze strany žáků. Otázka ověřovala výzkumný předpoklad č. 2. Tento výzkumný předpoklad se potvrdil. Otázka č. 6 se týká nevýhod a úskalí v aplikovaných metodách dramatické výchovy. Respondent shledává nevýhody v časové náročnosti, která se projevuje především při využití improvizčních metod. V případě užití ostatních metod se dle respondenta vyžaduje velká a časově náročná příprava ze strany pedagoga. Samozřejmostí je dle respondenta vysoká schopnost učitelovy improvizace. Tato otázka ověřuje výzkumný předpoklad č. 3. Tento výzkumný předpoklad se potvrdil.

Z výzkumu vyplývá, že každý pedagog dramatické výchovy přistupuje k výuce velmi osobitě a pozitivně. Respondenti se shodli, že je nutno metody dramatické

výchovy obměňovat a prolínat. V následujících podkapitolách jsou rozebrány výzkumné předpoklady a jejich potvrzení či vyvrácení vzhledem k celkovému výzkumnému šetření.

#### 5.4.1 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Lze konstatovat, že z výzkumného šetření vyplývá potvrzení výzkumného předpokladu č. 1. Všichni respondenti využívají ve své výuce jako jednu ze základních metod dramatické výchovy metodu improvizace. Čtyři z pěti respondentů využívají také metodu hra v roli, kterou někteří považují za naprosto základní a zásadní. Navíc využívají pedagogové ve velké míře verbálně-zvukové a pantomimicko-pohybové metody.

**Závěr: První výzkumný předpoklad se potvrdil.**

Ve výzkumném šetření byl ve čtyřech z pěti dotazovaných potvrzen výzkumný předpoklad č. 2 zaměřující se na výhody využití metod dramatické výchovy ve výuce, konkrétně na efektivitu a oblibu u žáků. Výhody využití zmíněných metod dramatické výchovy spatřují respondenti také v posílení sebevědomí žáků, zlepšení jejich hlasového projevu, tréninku paměti a posílení schopnosti spolupráce. Jedna z dotazovaných uvedla, že výhody těchto metod shledává v jejich správné kombinaci vzhledem k věku a schopnostem žáků vedoucí k jejich rozvoji. Pouze jeden z dotazovaných uvedl navíc, že spatřuje výhody také v inspiraci směřující k učitelům.

**Závěr: Druhý výzkumný předpoklad se potvrdil.**

Výzkumný předpoklad č. 3 zaměřený na nevýhody dramatické výchovy se potvrdil ve třech rozhovorech z celkového počtu pěti dotazovaných. Tři z pěti dotazovaných pedagogů shledávají nevýhody aplikovaných metod dramatické výchovy v jejich časové náročnosti, a to především v rámci vyučovaných hodin. Z toho jedna z vyučujících se občasné potýká s problematikou naplnění cílů výuky ve svých hodinách, z čehož viní především ostych dětí a svůj individuální přístup, který zpomaluje proces. Jeden z respondentů uvedl jako další nevýhodu velkou časovou

náročnost přípravy ze strany pedagoga. Další velmi zobecněná nevýhoda byla nastíněna pedagožkou, jež uvádí, že metody dramatické výchovy vyžadují aktivitu jedince a někteří žáci tuto aktivitu odmítají projevit.

**Závěr: Třetí výzkumný předpoklad se potvrdil.**

## 5.5 Závěr výzkumu

Z výzkumu vyplývají doporučení, která mi budou nápomocna k vytvoření projektu směřujícího k aplikaci konkrétních metod dramatické výchovy v předmětu Výchova ke zdraví. V rámci výzkumu došlo k potvrzení a rozšíření výzkumných předpokladů, které byly stanoveny vzhledem k teoretickému východisku a mé dosavadní pedagogické praxi.

Mezi metody dramatické výchovy vhodné pro děti staršího školního věku patří metoda hra v roli, metoda improvizace, pantomimicko-pohybové metody, verbálně-zvukové metody a metody písemně-grafické. Všechny tyto metody jsou pro děti staršího školního věku vhodné i ve složitějších variantách.

Mezi důvody vhodnosti využití metod dramatické výchovy pro děti staršího školního věku lze zařadit jejich vyjadřovací, mluvní, pohybové a improvizční schopnosti. Starší žáci mají již své vlastní názory a dokáží je sdělit. Zároveň lze prostřednictvím metod dramatické výchovy posílit spolupráci a sebevědomí žáků. Žáci získávají prostor pro sebe sama, možnost se zbavit ostychu a vyjádřit svůj názor. Neméně důležité je také pozitivní formování jejich charakteru a postoje k světu. Samozřejmostí je rozvoj komunikačních, pohybových a hereckých dovedností.

## **6 Metody dramatické výchovy ve výuce výchovy ke zdraví na 2. stupni ZŠ**

V následující kapitole předkládám návrh projektu pro předmět Výchova ke zdraví s využitím metod dramatické výchovy.

Záměrem projektu je využití různých metod dramatické výchovy pro hlavní celky učiva předmětu Výchova ke zdraví. Předložené návrhy byly odzkoušeny v průběhu pedagogické praxe na Základní škole Slovenská.

Období staršího školního věku je období druhého stupně základní školy, které trvá do ukončení povinné školní docházky. Tedy přibližně do patnácti let věku dítěte. Z biologického hlediska lze toto období označit jako období pubescence. Charakteristickým znakem tohoto období je psychická změna prožívání, uvažování a postupné osamostatňování. Žáci jsou schopni uvažovat abstraktně a hypoteticky. Zároveň jsou žáci staršího školního věku schopni lépe ovládat pozornost a zpracovávat větší množství informací. Žáci jsou schopni větší diskuze nad jednotlivými tématy. Zároveň je potřeba myslet na hormonální změny v tomto věku. S tím souvisí emoční labilita. Žáci mohou jednat v některých situacích velmi afektivně. Velký vliv na žáky staršího školního věku mají skupiny, především vrstevnické. (Vágnerová, 2012)

Žáci staršího školního věku důsledněji hodnotí svůj zevnějšek. Navíc se snaží porozumět svým pocitům, myšlenkám a emocím. Snaží se být sami sebou, ale zároveň co nejvíce následovat a přiblížit se svému ideálu. (Langmeier, 2006) Žáci jsou v tomto období velmi citliví na hodnocení, především týkající se jejich vzhledu. Toho si musí být každý pedagog vědom a přistupovat k žákům v tomto období obzvlášť citlivě a nepřiliš kriticky.

### **6.1 Příprava projektu**

Základním a prvním bodem při přípravě projektu je vytyčení cílů. Na stanovení cíle mají vliv zvláštní okolnosti, věk, předchozí zkušenosti dětí a mladých lidí, jejich temperament a počet žáků ve skupině včetně zastoupení dívek a chlapců ve třídě. Při delším pracovní s dětmi je nutné si určit dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé cíle. (Machková, 1992)

Velmi důležitá je motivace žáků a schopnost improvizace učitele. Ne vždy se povede žáky dostatečně motivovat a držet se naprosto původního plánu. Pedagog musí být schopen pružně reagovat na aktuální rozpoložení žáků a atmosféru ve třídě.

Eva Machková uvádí ve své publikaci několik organizačních doporučení ohledně dramatické výchovy. Tato doporučení lze uvést i v případě tvorby projektů s využitím metod dramatické výchovy. Doporučení se týkají skupiny, která by měla být natolik velká, aby byla různorodá, a zároveň natolik malá, aby se účastníci vzájemně dobře znali. Jestliže se členové skupiny neznají, je nutno na začátku projektu zařadit seznamovací aktivity. Je vhodné, když je skupina smíšená. Jednotliví žáci se musí navzájem respektovat a vážit si práce svého kolegy. Není vhodné žáky nutit, pokud se z nějakého důvodu cvičení nechtějí nebo nemohou aktivně účastnit. V takovém případě je možno z nich vytvořit tzv. aktivní pozorovatele. (Machková, 1992)

Jako pedagog literárně-dramatického oboru jsem si během své praxe určila několik základních pravidel, která jsou dle mého názoru při práci s dětmi v rámci dramatické výchovy zásadní. Domnívám se, že i využití dramatické výchovy při výuce jako efektivního výukového stylu si tedy žádá několik základních pravidel a doporučení. Není vhodné používat k pojmenování činnosti slovo „divadlo“. S tímto slovem musíme zacházet před žáky velmi opatrně. Je nevhodné takto pojmenovávat činnost, neboť zvláště výrazné osobnosti žáků, kteří mají tendence si získávat pozornost, mohou pojmout tuto činnost jako možnost získat si zájem kolektivu prostřednictvím komična. V takové situaci bychom nemuseli dosáhnout cíleného výsledku. Jestliže aktivitu potřebujeme nějak pojmenovat, je vhodnější užít například termín *cvičení*. V průběhu cvičení neříkáme, že někdo dělá něco „špatně“. Pokud se nedaří dosáhnout cíle, lze žáky motivovat pozitivně. Během vyučovací hodiny je chválíme a motivujeme k ještě lepším výsledkům. Klademe důraz na aktivní zapojení všech žáků. Každý musí mít svůj úkol a pocit odpovědnosti. Jestliže se nám stane, že praktikujeme s dětmi cvičení, kde je potřeba menšího počtu žáků, máme několik možností. Můžeme například vytvořit více skupinek nebo rozdat role diváků, komentátorů či poroty. Někteří lidé se domnívají, že dramatická hra vede k naprosté svobodě účastníků bez pravidel. To je samozřejmě klamné tvrzení. Je potřeba být žákům nápomocnými a jejich činnost kontrolovat a umravňovat. Je důležité, aby byli účastníci nabádáni k originalitě a svému pojetí. Není vhodné, aby žáci imitovali učitelův způsob provedení nebo svého spolužáka. Právě to důležité je, aby si žák sám vymyslel



provedení a zažil konkrétní činnost. Na konci vyučovací hodiny musí zbýt prostor pro sebereflexi účastníků. Není potřeba, aby všichni řekli své pocity a postřehy nahlas před třídou, ale je vhodné, aby si vše urovnali alespoň sami pro sebe. Případně můžeme využít sepsání vlastních postřehů na papír. V praxi se mi také velmi osvědčilo vzájemné hodnocení žáků po ukončení činnosti. Pokud měli možnost se žáci navzájem během činnosti pozorovat, je vhodné, aby sdělili ostatním spolužákům, co se jim na druhém líbilo a co by mu naopak poradili pro dosažení ještě lepšího výsledku. Je vhodné zachovávat toto pořadí. Jedním z nejdůležitějších bodů činnosti je zpětná vazba, která souvisí se sebereflexí a vzájemným hodnocením. Je nutné si uspořádat myšlenky a zhodnotit, k čemu přesně cvičení sloužilo. Nejprve bychom měli nechat prostor pro postřehy žáků a poté by teprve mělo dojít ke zhodnocení pedagogem.

Velmi významným předpokladem pro účinnost dramatických her a cvičení je jejich uspořádání a plynulost v hodině. Jedním z nejtěžších úkolů je navodit správnou tvořivou atmosféru. Pro tento účel slouží správně zvolené úvodní cvičení, které by mělo žáky vést k aktivaci a koncentraci. Ostatní pořadí cvičení je závislé pouze na úvaze pedagoga. Na závěr hodiny je vhodné zařadit i náročnější fyzická cvičení, na která je možno v případě nedostatku času příští hodinu navázat. Jestliže má pedagog určený konkrétní cíl či téma hodiny, všechna cvičení by s tímto tématem měla souviset. Žáci by měli mít možnost se kdykoli dotázat na potřebné informace. Větší celky by měly být zakončeny rozhovorem, aby mohlo dojít k verbalizaci, zveřejnění a objektivizaci některých zážitků. Pedagog, který vede takto specificky utvořenou hodinu, musí být schopen velké improvizace a umět zacházet s časovým prostorem hodiny. (Machková, 1992)

Při přípravě konkrétních projektů výuky za využití metod dramatické výchovy je vždy výhodou, pokud pedagog žáky zná a má představu, jaké cvičení bude vhodné a jaké ne. Pokud pedagog cílovou skupinu žáků nezná, je vhodné mít více alternativ. Pedagog musí být schopen vyhodnocovat si pro sebe v průběhu hodiny konkrétní cvičení a pružně reagovat na práci žáků, byť jen například změnou časového harmonogramu. Je pravděpodobné, že některé cvičení žákům sedne lépe a bude zapotřebí mu věnovat delší časový úsek. V tomto případě si pedagog musí pohotově určit aktuální důležitost jednotlivých cvičení a přizpůsobit plán vyučovací hodiny konkrétní skupině žáků. Je tedy nutné podotknout, že v případě využití metod

dramatické výchovy ve výuce kteréhokoli předmětu se vyžaduje kromě vysoké aktivity ze strany žáků, také velká aktivita a soustředěnost ze strany pedagoga.

## 6.2 Konkrétní náměty

V následujících podkapitolách jsou konkrétně zpracované náměty projektů pro výuku předmětu Výchova ke zdraví za využití metod dramatické výchovy. Projekty jsou vhodné pro žáky staršího školního věku. Při přípravě projektů jsem čerpala z teoretických východisek, výzkumného šetření a vlastní pedagogické zkušenosti. Témata vycházejí z RVP ZV pro předmět Výchova ke zdraví.

### 6.2.1 Rodina

Cíle:

Kognitivní cíle: Žák definuje pojem rodina.

Afektivní cíle: Žák projevuje během cvičení tvořivost, pozitivní sebevědomí. Žák ocení hodnoty vzájemných vztahů a rodiny.

Psychomotorické cíle: Žák koordinuje a zpřesňuje své pohybové dovednosti. Žák manipuluje s metodou hra v roli.

Charakteristika výukových metod: pantomimicko-pohybová metoda, metoda hra v roli, metoda improvizace, verbálně-zvukové metody.

Činnosti:

Chůze po prostoru

Délka cca 8 minut.

Žáci chodí beze slov po prostoru, snaží se vyplnit prázdný prostor, soustředí se na svoji chůzi.

- a) Pokud se žák s někým potká – podívá se mu do očí – dojde k vzájemnému očnímu kontaktu.
- b) Pokud se žák s někým potká a zachytí jeho pohled – zůstanou ve štronzu (nehybném postoji) do té doby, než jeden z dvojice uhne pohledem – to vrátí žáky do pohybu.

Didaktická poznámka: Je důležité, aby se žáci opravdu pohybovali po prostou mlčky. Jen tak lze dosáhnout jejich soustředěnosti směřující k pohybu a navázání očního kontaktu.

Cvičení je zaměřeno na aktivaci, koncentraci a navázání nonverbální komunikace.

### Brainstorming

Délka cca 5 minut.

Žáci nahlas říkají, co je napadne, když se řekne rodina, máma, táta apod. Následně pedagog zopakuje a utřídí myšlenky žáků související s tématem rodina.

Didaktická poznámka: Cvičení je vhodné praktikovat v kruhu, pokud to prostor dovoluje.

Cvičení je zaměřeno na definici pojmu rodina.

### Pohybové ztvárnění domácí práce

Délka (dle skupiny) cca 20 minut.

Každý z žáků se pokusí pohybově předvést nějakou z domácích prací. Může se například jednat o činnost, se kterou nejčastěji pomáhá. Ostatní žáci se snaží uhádnout a sdělit, proč je tato činnost důležitá. Př.: žák předvede praní – důležitá pro to, abych neměl špinavé oblečení a ostatní se se mnou chtěli bavit.

Didaktická poznámka: Pokud se budou mít žáci tendenci překřikovat, je možno vybědnout děti k hlášení se a učitel je bude spravedlivě vyvolávat. Vhodný útvar je opět kruh.

Cvičení je zaměřeno na zlepšení pohybové představivosti a pohybové dovednosti, rozvoj fantazie, určení si důležitosti domácích prací a jejich užitek.

### Pozdní příchod

Délka cca 10 minut.

Žáci se rozdělí do dvojic. Jeden z dvojice je rodičem (matka/otec) a druhý je dítě. Žáci vedou komunikaci na téma pozdního příchodu dítěte domů. Dítě se snaží omluvit a zdůvodnit pozdní příchod, rodič vysvětluje své obavy a svá stanoviska. Žáci si vyzkouší obě role.

Didaktická poznámka: Pedagog obchází třídu, krátce se zastavuje u jednotlivých dvojic a pozoruje rozhovor. Případně zodpoví dotazy žáků.

Cvičení je zaměřeno na rozvoj komunikace, fantazie a snahu o pochopení obav a stanovisek rodičů.

Reflexe:

Jak se vám prováděla jednotlivá cvičení?

V jakém cvičení jste se cítili dobře/špatně?

Jaké cvičení vás nejvíce bavilo a proč?

Jaké cvičení vás nebavilo a proč?

Dozvěděli jste se něco nového?

## 6.2.2 Období života

Cíle:

Kognitivní cíle: Žák uvede konkrétní příklady fyzických znaků typických pro jednotlivá období lidského života.

Afektivní cíle: Žák projevuje během cvičení tvořivost, pozitivní sebevědomí a smysl pro fair-play. Žák přijímá rozdílnost a hodnoty jednotlivých generací.

Psychomotorické cíle: Žák koordinuje a zpřesňuje své pohybové dovednosti. Žák manipuluje s metodou improvizace a hry v roli.

Charakteristika výukových metod: pantomimicko-pohybová metoda, verbálně-zvuková metoda, metoda hra v roli, metoda improvizace.

Činnosti:

### Pohyb po prostoru

Délka cca 5 minut.

Žáci se chůzí pohybují po prostoru a snaží se vyjádřit

- a) Malé dítě
- b) Puberták
- c) Dospělý člověk (popř. senior)

Didaktická poznámka: Je na rozhodnutí pedagoga, zda žákům dovolí při cvičení komunikovat či nikoli. Pokud se rozhodne pro pohybové i slovní vyjádření, měli by žáci přizpůsobit konkrétnímu věkovému období i mluvu.

Cvičení je zaměřeno na aktivaci, koncentraci a uvědomění si změny fyzického projevu v různých fázích lidského života.

### Míč v kruhu

Délka cca 10 minut.

Žáci se postaví do kruhu a hází si míček. Ten, kdo chytí míček, řekne, co ho napadne na konkrétní téma. Jedná se o asociace. Vhodné je, aby žák, který hází, řekl „dítě/dospělý“ a chytající žák bezprostředně sdělil asociaci.

- a) Co tě napadne, když se řekne „dítě“?
- b) Co tě napadne, když se řekne „dospělý“?

Didaktická poznámka: Pedagog by měl v závěru cvičení shrnout některé vyřčené asociace, které dle jeho uvážení charakterizují konkrétní období lidského života.

Cvičení je zaměřeno na koncentraci, komunikaci a uvědomění si znaků a charakteristik dvou základních období lidského života.

### O x let mladší/starší

Délka cca 20 minut.

Žáci se rozdělí do menších skupinek (4–6 žáků)

- a) Žáci si představí, že jsou o 6–10 let (podle stáří žáků) mladší a zkusí spolu takto na libovolné téma komunikovat.
- b) Žáci si představí, že jsou o 10–20 let starší a mají třídní sraz a povídají si o tom, co nyní dělají.

Didaktická poznámka: Pedagog obchází jednotlivé skupinky a pozoruje je. Pokud by měla některá ze skupinek zájem, může v závěru cvičení předvést krátkou improvizaci ostatním žákům.

Cvičení je zaměřeno na rozvoj fantazie a komunikace, uvědomění si stylu komunikace v dětském a dospělém věku a zároveň problémů a zájmů, které se s tímto věkem pojí.

### Mezigenerační komunikace

Délka cca 8 minut.

Žáci se rozdělí do dvojic a pokouší se na konkrétní téma „*Co budeme dělat o víkendu?*“ o improvizovanou vzájemnou komunikaci.

- a) Dospělí – dítě
- b) Dítě – puberták

Didaktická poznámka: Pedagog se pohybuje po třídě a zastavuje se na krátkou chvíli u jednotlivých dvojic. Případně pochválí či zodpoví dotazy.

Cvičení je zaměřeno na rozvoj komunikace, uvědomění si problematiky vzájemné komunikace a rozdílných názorů.

Reflexe:

Jak se vám prováděla jednotlivá cvičení?

V jakém cvičení jste se cítili dobře/špatně?

Jaké cvičení vás nejvíce bavilo a proč?

Jaké cvičení vás nebavilo a proč?

Dozvěděli jste se něco nového?

## 6.2.4 Výživa a zdraví

Cíle:

Kognitivní cíle: Žák uvede příklady vhodného zpracování a úpravy konkrétních potravin.

Afektivní cíle: Žák přijme problematiku související s poruchami příjmu potravy a reaguje na projevy těchto problémů ve svém okolí. Žák projevuje během cvičení tvořivost, odpovědnost a pozitivní sebevědomí.

Psychomotorické cíle: Žák koordinuje a zpřesňuje své pohybové dovednosti. Žák manipuluje s metodou improvizace, zvukově-verbální metodou a metodou hra v roli.

Charakteristika výukových metod: zvukově-verbální metoda, pantomimicko-pohybová metoda, metoda hra v roli, metoda improvizace.

Činnosti:

Potraviny

Délka cca 5 minut.

Žáci nahlas říkají, co je napadne. Jedná se o brainstorming.

- a) Zdravé potraviny
- b) Nezdravé potraviny

Didaktická poznámka: Pedagog na závěr cvičení zopakuje některé zdravé a nezdravé potraviny, které zazněly v průběhu cvičení ze strany žáků. Vhodným útvarem pro cvičení je kruh.

Cvičení je zaměřeno na upřesnění si, co patří mezi zdravé a nezdravé potraviny, aktivaci a soustředěnost.

### Snídaně

Délka 10 minut.

Žáci v kruhu opisem popisují, co měli dnes k snídani, a ostatní žáci se snaží uhádnout, o co se jedná.

Didaktická poznámka: Pedagog dohlíží na vzájemné respektování se. Každý žák musí mít prostor na popis své snídane, aniž by ho svým hádáním ostatní žáci přerušovali.

Cvičení je zaměřeno na ujasnění si důležitosti snídane a její vhodné složení, rozvoj komunikace.

### Obchod

Délka cca 15 minut.

Žáci si představí, že jsou v obchodě a snaží se nakoupit co nejzdravější potraviny. Poté, co je nakoupí, se pokusí je uvařit či jinak připravit. Vše ztvárňují pohybem – pantomimou.

Didaktická poznámka: Pedagog se pohybuje volně mezi žáky po třídě a namátkově se ptá jednotlivých žáků, jaké potraviny si nakoupili a jak si je připravili.

Cvičení je zaměřeno na rozvoj pohybové představivosti, fantazie, uvědomění si, jaké potraviny patří mezi zdravé a jaké je vhodné jejich zpracování.

### Máš problém

Délka cca 10 minut.

Žáci si ve dvojicích zkusí zahrát reálnou situaci, kdy jeden ze žáků má problém s příjmem potravy a druhý je jeho kamarád, jenž se mu snaží pomoci. Žák hrající kamaráda se snaží druhému žákovi vysvětlit důvody nutnosti se najíst a rizika, která mohou nastat, pokud nebude jíst. Role si žáci vymění.



Didaktická poznámka: Pedagog se pohybuje po třídě, poslouchá jednotlivé rozhovory a je ochoten zodpovědět případné dotazy žáků.

Cvičení je zaměřeno na uvědomění si rizik spojených s poruchou příjmu potravin, rozvoj komunikačních dovedností a hry v roli.

Reflexe:

Jak se vám prováděla jednotlivá cvičení?

V jakém cvičení jste se cítili dobře/špatně?

Jaké cvičení vás nejvíce bavilo a proč?

Jaké cvičení vás nebavilo a proč?

Dozvěděli jste se něco nového?

## 6.2.5 Zdravé návyky

Cíle:

Kognitivní cíle: Žák uvede příklady vhodného trávení volného času z hlediska dopadu na zdraví člověka.

Afektivní cíle: Žák akceptuje hodnoty spojené s důležitostí pohybových aktivit pro zdraví člověka. Žák projevuje během cvičení tvořivost a pozitivní sebevědomí.

Psychomotorické cíle: Žák koordinuje a zpřesňuje své pohybové dovednosti. Žák manipuluje s pantomimicko-pohybovými metodami, metodou improvizace a metodou hra v roli.

Charakteristika výukových metod: písemně-grafická metoda, pantomimicko-pohybová metoda, metoda hra v roli, metoda improvizace.

Činnosti:

Můj den

Délka cca 5 minut.

- a) Každý žák si na papír heslovitě napíše, jak probíhá jeho školní den (od rána do večera).
- b) Každý žák si na druhou stranu papíru napíše heslovitě, jak by vypadal jeho ideální den (od rána do večera).

Didaktická poznámka: Pedagog nabádá žáky k samostatnosti a heslovitému vyjádření se.

Cvičení je zaměřeno na členitost dne a denní režim.

### Pohyb po prostoru „jako“

Délka cca 5 minut.

Žáci se pohybují v prostoru beze slov a pohybují se jako by byli

- a) unavení
- b) vyspalí
- c) hladoví
- d) dobře najedení
- e) veselí
- f) smutní

Didaktická poznámka: Je důležité v průběhu cvičení nemluvit. Na závěr cvičení je možné stručně shrnutí pocitů ze strany žáků a pedagoga. Pořadí jednotlivých emocí a stavů je možno měnit dle rozhodnutí pedagoga.

Cvičení je zaměřeno na vliv základních potřeb na náš pohybový projev a soustředěnost.

### Jak trávím volný čas

Délka cca 15 minut.

Žáci v kruhu postupně ukazují, jak tráví svůj volný čas. Ostatní žáci hádají, co žáci předvádí. Např. *Ukáži, jak hraju basketbal.*

Didaktická poznámka: Každý žák musí mít prostor pro dokončení svého pohybového projevu bez přerušování ostatními žáky.

Cvičení je zaměřeno na uvědomění si důležitosti trávení volného času a získání inspirace, rozvoj pohybové představivosti.

### Reklama

Délka cca 15 minut.

Žáci se rozdělí do menších skupinek (3–4 žáci) a na zadané téma připraví krátkou scénku. Bude se jednat o reklamu na trávení volného času. Žáci si mohou zvolit jednoho moderátora nebo mohou hrát s mluveným projevem všichni. Př.: *Žáci hrají, že rybaří, a komentují rybaření jako skvělý způsob trávení volného času.*

Didaktická poznámka: Je vhodné, aby žáci předváděli své scénky ostatním žákům. Tím dojde k umocnění pocitu, že se jedná o reklamu pro diváky.

Cvičení je zaměřeno na rozvoj spolupráce a komunikace, zdokonalení orientace v možnostech trávení volného času.

Reflexe:

- Jak se vám prováděla jednotlivá cvičení?
- V jakém cvičení jste se cítili dobře/špatně?
- Jaké cvičení vás nejvíce bavilo a proč?
- Jaké cvičení vás nebavilo a proč?
- Dozvěděli jste se něco nového?

## 6.2.6 Stres

Cíle:

Kognitivní cíle: Žák uvede příklady fyzických projevů stresu.

Afektivní cíle: Žák přijme problematiku stresu a stresových situací vyskytujících se v jeho bezprostředním okolí. Žák reaguje na fyzické projevy stresu u své osoby a blízkého okolí. Žák projevuje během cvičení tvořivost, prožitek a pozitivní sebevědomí.

Psychomotorické cíle: Žák koordinuje a zpřesňuje své pohybové dovednosti. Žák manipuluje s pantomimicko-pohybovými metodami a metodou hra v roli.

Charakteristika výukových metod: pantomimicko-pohybové metody, metoda hra v roli, metoda improvizace.

Činnosti:

### Fyzický projev stresu

Délka cca 5 minut.

Žáci sedí na židlích (ideálně tak, aby na sebe viděli, ale není to podmínkou) a snaží si představit stresovou situaci, která se bude projevovat na jejich fyzickém projevu. Bude se měnit styl usazení, práce rukou, výraz apod.

Didaktická poznámka: Jako součást cvičení proběhne následně krátká diskuze sloužící ke zhodnocení fyzických projevů stresu. Důležité je udržet žáky v tichosti v průběhu cvičení.

Cvičení je zaměřeno na fyzické projevy stresu.

### Kruh

Délka cca 10 minut.

Žáci se postaví do kruhu a hází si míček. Ten žák, který chytí míček, řekne jeden důvod, proč jsou lidé ve stresu. Žáci navazují oční kontakt, aby věděli, kdo komu hází míček neboli předává slovo.

Didaktická poznámka: Je možné cvičení obohatit o variantu, kdy žáci říkají, co napomáhá proti stresu. V závěru cvičení je vhodné shrnutí pedagogem.

Cvičení je zaměřeno na aktivaci, koncentraci, spolupráci, uvědomění si důvodů stresu a možností pro jeho zmírnění, odstranění či předcházení.

### Skřítek Stres

Délka cca 15 minut.

Žáci se rozdělí do menších skupinek (3–4 žáci). Žáci si představí, že jsou s kamarády na výletě. Jeden ze žáků hraje skřítku jménem Stres. Skřítek se snaží jednomu ze žáků nebo celé skupině kazit dobrou náladu.

Didaktická poznámka: Pedagog se volně pohybuje po třídě a pozoruje jednotlivé skupinky. Je možné si také předvést improvizované scénky navzájem.

Cvičení je zaměřeno na spolupráci, představivost, uvědomění si častou přítomnost stresu a jeho nepříjemnost.

### Zrcadlo

Délka cca 5 minut.

Žáci se rozdělí do dvojic a postaví se do prostoru na vzdálenost asi 1,5 metru čelem k sobě. Jeden ze žáků se pomalu pohybuje a druhý se co nejvěrohodněji snaží pohyb partnera napodobit.

Didaktická poznámka: Cvičení je nutno provádět v tichu. Mluvený projev by rušil soustředěnost. Pedagog může zvyšovat vzdálenost mezi dvojicemi žáků dle vlastního uvážení.

Cvičení je zaměřeno na rozvoj koncentrace, spolupráce, zdokonalení pohybových dovedností, osvojení relaxační techniky.

### Uzel

Délka cca 5 minut.

Žáci utvoří menší skupinky (4–5 žáků). Žáci utvoří malý kruh, zavřou oči, natáhnou ruce a vzájemně se chytanou. Každý žák musí držet něčí ruku. Pokud se všichni žáci drží, otevřou oči a pokusí se rozmotat. Žáci se nesmí pustit!

Didaktická poznámka: Pedagog nechává pracovat skupinu samostatně. Má pouze roli pozorovatele.

Cvičení je zaměřeno na rozvoj koncentrace, spolupráce, osvojení pohybové relaxační techniky.

Reflexe:

Jak se vám prováděla jednotlivá cvičení?  
V jakém cvičení jste se cítili dobře/špatně?  
Jaké cvičení vás nejvíce bavilo a proč?  
Jaké cvičení vás nebavilo a proč?  
Dozvěděli jste se něco nového?

### 6.3 Zhodnocení projektu

Metody dramatické výchovy, které jsou využity pro konkrétní témata učiva předmětu Výchova ke zdraví, byly odzkoušeny v průběhu praxe na Základní škole Slovenská. Konkrétně se jednalo o žáky šestého a osmého ročníku. Jednotlivá cvičení byla žáky velmi kladně přijata. Žáci byli aktivní a velmi dobře se zapojili i zprvu ostýchaví žáci.

Využití dramatické výchovy ve výuce kteréhokoli předmětu shledávám jako velmi prospěšným. Jestliže nastolíme žákům nějakou dramatickou situaci a dokážeme je zatáhnout do hry, vysoce se zvyšuje aktivita žáků. V takovém případě se vytrácí pasivní poslouchání výkladu látky a žáci si probírané učivo lépe zapamatují.

*„Umělecké dílo a umělecká aktivita patří do školy proto, že umožňují podívat se na realitu, situaci, vztah a problém v té podobě, v jaké se vyskytuje v praktickém životě, tj. synteticky, oproti vědeckému přístupu, který je systémový, třídící a analyzující. Umění uvádí jevy do jiných souvislostí, dodává jim perspektivu, jiný zorný úhel než tradiční výuka uspořádaná do jednotlivých předmětů, a tím probouzí zájem i těch žáků, kteří při běžné výuce nemají šanci uspět. Umění zasahuje celou osobnost, nejen její stránky kognitivní a verbální, dotýká se i emocí, postojů, zájmů, dovoluje hledání nových a dalších významů, aktivizuje obrazotvornost a tvořivost, prohlubuje prožívání a motivuje tím žáky k plnému zaujetí a k sebevyjádření.“* (Machková, 2013)

Dramatická výchova nabízí širokou škálu cvičení a her, které je možno využít v kterémkoli předmětu. Užití těchto metod je vhodné i v předmětech, jež pojednávají o abstraktních věcech. Metody dramatické výchovy mohou vést k pochopení, ukotvení či zopakování učiva. Je možné si například v chemii zahrát na molekuly, které tvoří sloučeniny nebo si ve fyzice názorně předvést scénku ohledně stavby mostu. Případně

může některá z metod dramatické výchovy sloužit také pouze k odlehčení náročné látky a aktivizaci žáků. Netvrdím, že je možné a vhodné vyučovat pouze za využití metod dramatické výchovy. To samozřejmě ani vzhledem k velkému obsahu učiva a nízké hodinové dotaci není reálné. Není však od věci, alespoň občas některou z dramatických metod při výuce využít. Je dokázáno, že se lidé lépe učí prostřednictvím zkušeností. A právě tuto možnost nabízí dramatická výchova. Žáci si například na konkrétních situacích dramatické hry mohou vyzkoušet řešení situací.

*Existují důkazy (zatím nejsou prezentovány vědecky), které naznačují, že tam, kde je podporována dramatická výchova, děti absolvují testy a zkoušky snadněji, a i ti, kteří by v nich nebyli schopni obstát, je ve skutečnosti zvládnou. (Way, 2014, s. 14)*

## 7 Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala metodami dramatické výchovy a jejich využitím ve výuce předmětu Výchova ke zdraví.

V teoretické části jsem se zaměřila především na pedagogiku, osobnost pedagoga, dramatickou výchovu a výchovu ke zdraví. Stěžejním pro mě bylo zpracování jednotlivých metod a technik dramatické výchovy. Následně jsem provedla výzkumné šetření. Toto šetření probíhalo formou strukturovaných rozhovorů a zjišťovalo pohled učitelů na výhody a nevýhody metod dramatické výchovy a jejich vhodnosti pro cílovou skupinu žáků staršího školního věku. Výzkumné šetření potvrdilo výzkumné předpoklady, které se týkaly nejčastěji používaných metod, výhod a nevýhod aplikace metod dramatické výchovy ve výuce z pohledu učitelů. Jako nejvíce používané metody dramatické výchovy lze označit metodu hra v roli a improvizace. Výhodami ve využití metod dramatické výchovy jsou dle učitelů efektivita a obliba u žáků. Hlavními úskalími jsou časové nároky na realizaci a časová náročnost přípravy.

Cílem praktické části bylo vytvořit projekt zaměřený na využití metod dramatické výchovy ve výuce předmětu Výchova ke zdraví na 2. stupni základních škol. Součástí tohoto projektu bylo zpracování zásad a doporučení týkajících se přípravy projektu a využití metod dramatické výchovy. Záměrem projektu bylo zpracování pěti konkrétních námětů s využitím několika základních metod dramatické výchovy pro hlavní celky učiva Výchovy ke zdraví pro žáky staršího školního věku. V rámci zpracování konkrétních námětů jsem využila základní metody dramatické výchovy: metoda hra v roli, metoda improvizace, pantomimicko-pohybové metody a verbálně-zvukové metody. Předložené návrhy byly odzkoušeny během pedagogické praxe na Základní škole Slovenská. Jednotlivé aplikované metody dramatické výchovy byly žáky pozitivně přijaty.

Lze konstatovat, že stanovených cílů práce bylo dosaženo. Z diplomové práce vyplývá, že dramatická výchova nabízí velmi široké spektrum metod a technik, které lze aplikovat na výuku učiva předmětu Výchova ke zdraví. Prostřednictvím metod dramatické výchovy dochází především k rozvoji znalostí, dovedností a osobnostně sociálnímu rozvoji žáků.



## Seznam použitých informačních zdrojů

- DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.
- FIALOVÁ, Ludmila, 2014. *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2885-1.
- HALADA, Vladimír, 1961. *Technika jevištní řeči*. Praha: Orbis. Knihnice ochotnického divadla.
- HŘIVNOVÁ, Michaela, 2010. *Stěžejní aspekty výchovy ke zdraví*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2503-0.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-12849.
- MACHKOVÁ, Eva, 1992. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 7., rozš. vyd. Praha: Artama. ISBN 80-7068-041-5.
- MACHKOVÁ, Eva, 2013. *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0504-3.
- MACHKOVÁ, Eva, 1998. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS. ISBN 80-7068-103-9.
- MARÁDOVÁ, Eva, 2014. *Vybrané kapitoly z didaktiky výchovy ke zdraví*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-662-8.
- OBST, Otto, 2017. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5141-1.
- PRŮCHA, J., aj. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620-403-9
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, [online]. Praha: MŠMT, [cit. 2019-12-02]. Dostupné z WWW: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)
- SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ, 2011. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefaktiky*. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-499-0.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2005. *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT. ISBN 80-7080-573-0.

VALENTA, Josef, 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

WAY, Brian, 2014. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii. ISBN 978-80-903901-4-0.

ZVÍROTSKÝ, Michal, 2014a. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-660-4.

ZVÍROTSKÝ, Michal, 2014b. *Zdravý životní styl*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-661-1.